



Picco, Sofía



La normatividad en discusión : El caso de la didáctica a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos

Tesis presentada para la obtención de la Maestría en Ciencias Sociales

Director: Piovanni, Juan Ignacio

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica éditada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Picco, S. (2010) *La normatividad en discusión : El caso de la didáctica a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:

<http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.390/te.390.pdf>

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

*La normatividad en discusión:
el caso de la didáctica a partir
de debates epistemológicos y
metodológicos
contemporáneos.*

Director: Dr. Juan Ignacio Piovani.
Co-directora: Mg. María Raquel
Coscarelli.

Tesista: Sofía Picco.

- ✓ Tesis de maestría.
- ✓ Maestría en Ciencias Sociales.
- ✓ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- ✓ Fecha: Julio de 2010.

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer especialmente a Juan Ignacio Piovani y a María Raquel Coscarelli, mis directores de tesis, quienes de manera paciente, responsable y rigurosa corrigieron los borradores de este trabajo que hoy presentamos. Sus comentarios me permitieron avanzar conceptual y metodológicamente en el proceso de la investigación.

Siento un profundo agradecimiento hacia mi familia por el amor y la contención que me brindan diariamente. Sin ellos este significativo paso no sería posible.

Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento a Estela Beatriz Cols, quien me ayudó a pensar en mis intereses de investigación y me ha mostrado un ejemplo de ser humano en los tiempos actuales. Estas líneas constituyen un humilde intento de mencionar mis deudas eternas para con ella y la tristeza que me ha causado su muerte ocurrida el 27 de Marzo de 2010.

AGRADECIMIENTOS.....	2
Índice.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
 Capítulo I – UNA APROXIMACIÓN AL SENTIDO DE NORMATIVIDAD.....	 13
I – 1 – Algunos sentidos de normatividad que aparecen en el diccionario.....	14
<i>I – 1 – a – Un diccionario de consulta general.....</i>	<i>14</i>
<i>I – 1 – b – Un diccionario de filosofía.....</i>	<i>15</i>
<i>I – 1 – c – Un diccionario de ciencias de la educación.....</i>	<i>16</i>
I – 2 – Normatividad y ciencias de la educación.....	18
 Capítulo II – LA NORMATIVIDAD EN LA DIDÁCTICA.....	 23
II – 1 – Didáctica: algunos problemas actuales vinculados a su objeto de estudio y <i>status</i> disciplinar.....	24
<i>II – 1 – a – El objeto de estudio de la didáctica y características de la perspectiva de abordaje.....</i>	<i>24</i>
<i>II – 1 – b – La didáctica y sus responsabilidades con respecto a su objeto de estudio.....</i>	<i>31</i>
II – 2 – Relaciones entre conocimientos, valores, normas y prácticas en la didáctica: notas de un recorrido histórico.....	38
<i>II – 2 – a – Momento normativo: la marca de los orígenes de la disciplina.....</i>	<i>38</i>
<i>II – 2 – b – Momento prescriptivo: el desgajamiento del cómo.....</i>	<i>47</i>
<i>II – 2 – c – Momento descriptivo: el alejamiento de la prescripción.....</i>	<i>54</i>

Capítulo III – LA NORMATIVIDAD EN LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA.....	59
III – 1 – La normatividad en la reflexión epistemológica.....	59
III – 2 –La normatividad en la reflexión metodológica.....	84
Capítulo IV – CONSTRUYENDO CRUCES ENTRE LAS DISCIPLINAS: APORTES PARA ENRIQUECER EL DEBATE EN TORNO A LA NORMATIVIDAD.....	99
IV – 1 – Disponibilidad de saberes interdisciplinarios para realizar una reflexión de segundo orden en una disciplina.....	100
IV – 2 – Presencia de un momento normativo/prescriptivo y otro descriptivo/interpretativo en la conformación disciplinar.....	107
IV – 3 – Propuestas de articulación de los aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo.....	125
IV – 4 – Aspectos que constituyen la norma: el lugar de la investigación empírica.....	132
IV – 5 – Carácter de la norma en una disciplina normativa.....	138
IV – 6 – Teorías de alcance intermedio o teorías cercanas a la práctica.....	140
Capítulo V – CONCLUSIONES.....	145
BIBLIOGRAFÍA.....	161

INTRODUCCIÓN

El tema de esta tesis se constituye en torno a la investigación de la normatividad en la didáctica. En el campo educativo es una cuestión poco explorada y con disparidad de posicionamientos, en tanto no es unánimemente aceptada la posición según la cual se trataría de una disciplina de carácter normativo. En este sentido, nos interesa profundizar en algunos debates didácticos que se generan en torno a este componente desde una perspectiva histórica.

Exclusivamente nos centramos en la didáctica denominada general¹ y en una primera aproximación que iremos puliendo, la entendemos como una teoría acerca de la enseñanza². No abordamos las relaciones que mantiene con las didácticas específicas, sean éstas por contenidos o por niveles del sistema educativo, ni las posturas y debates que estas últimas puedan plantear acerca de la constitución de la normatividad. En el mismo sentido, no analizamos las complejas e irresueltas relaciones que la didáctica general mantiene con el *curriculum*³.

Profundizamos en la conformación del aspecto normativo en el ámbito de producción de conocimientos didácticos. Nos interesa ver qué debates y qué problematizaciones se construyen a nivel del discurso metadidáctico por parte de los didactas, en tanto sujetos que constituyen el campo o que generan discursos al interior del mismo. Es decir, nos abocamos a trabajar en un plano metateórico o de reflexión epistemológica en la didáctica. Por esto, el recorrido por la disciplina se realiza a partir de trabajos de autores que presentan –en mayor o menor medida– un análisis sobre los procesos y momentos que se han ido estableciendo en la didáctica y que realizan en su mayoría una referencia al desarrollo del campo en nuestro país.

Si consideramos que esta disciplina representa un discurso normativo, significa que busca establecer cómo debe ser su objeto de estudio. Pero, reiteramos, nos

¹ En el desarrollo de este trabajo hablaremos de didáctica, a secas, pero haremos referencia únicamente a la didáctica general.

² Con la definición de la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, coinciden –entre otros autores– los siguientes: Contreras Domingo, 1990; Camilloni, 1996; Davini, 1996; Garrido Pimenta, 1998; Camilloni, 2007a; Davini, 2008; Feldman, 2008.

³ Estas relaciones serán trabajadas en la tesis doctoral ya que en la misma, siguiendo una línea de continuidad con la actual, se analizarán posturas contrastantes en torno a la normatividad que se manifiestan en obras teóricas didácticas y curriculares entre los años 1960 y 1990. (Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata).

ocupamos de las características que adquiere ese discurso normativo, sin aludir al impacto del mismo en las prácticas a las que se dirige.

A su vez, teniendo en cuenta que esta investigación se realiza en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales, visualizamos ciertas potencialidades analíticas al estudiar debates en torno a la constitución de la normatividad en la reflexión epistemológica y metodológica en las ciencias sociales, estableciendo luego cruces pertinentes que nos permitan enriquecer la comprensión y reflexión en la didáctica⁴, sin descartar la posibilidad de realizar aportes a las otras disciplinas⁵.

Si bien iremos profundizando nuestros conocimientos acerca de ellas, baste aquí presentar una definición inicial. Al hablar de debates epistemológicos nos referimos a aquellas discusiones de segundo orden que se realizan sobre la ciencia y aluden al *status* científico –en nuestro caso– de las ciencias sociales. Por su parte, los problemas metodológicos enfocan las relaciones entre la ciencia y la realidad, buscando dar cuenta de los modos de producir y validar el conocimiento científico⁶.

Motiva estas indagaciones la constatación de que en estos campos –didáctico, epistemológico y metodológico– existen perspectivas que comparten la característica de articular un aspecto descriptivo/interpretativo –que informa acerca de qué y cómo son sus respectivos objetos de estudio– y otro normativo/prescriptivo –que dice cómo los mismos deben ser.

Desde una mirada histórica, se visualiza un primer momento en el que estas disciplinas tienden a resaltar su aspecto normativo/prescriptivo, fijando de manera abstracta las pautas de lo que debe entenderse por buena ciencia y por buenas prácticas de enseñanza respectivamente. Pero el desarrollo de la perspectiva sociológica de la ciencia, especialmente a partir de la década del ‘60, llama la atención sobre el hecho de que las prácticas que la epistemología y la metodología buscan regular y prescribir son parte de un conjunto de cuestiones que pueden –y tal vez deben– ser investigadas empíricamente. Se propone incluso que se debería partir de este análisis empírico para luego enunciar los cursos de acción a seguir que mejor posibiliten el alcance de determinados fines. Se abre paso una perspectiva más descriptiva, tendiente a dar cuenta

⁴ La consideramos la disciplina de pertenencia teniendo en cuenta que la tesista es egresada del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata).

⁵ Esta potencial retroalimentación está inspirada en Camilloni (1996) quien en el capítulo citado –como su nombre lo indica– analiza las herencias, deudas y legados de la didáctica, proponiendo el desafío de que la misma contribuya al enriquecimiento de otras disciplinas con su *corpus* conceptual y empírico.

⁶ Archenti y Piovani, 2007.

de aquello que los científicos entienden por ciencia (y aquello que hacen y dicen hacer), en vez de decidir de manera genérica qué es ella y qué deberían hacer los científicos para practicarla.

De este modo se pone en discusión la constitución de la normatividad en el ámbito epistemológico y metodológico. Por el aspecto común que señalamos entre la didáctica y estas otras disciplinas, tales debates pueden resultar de interés para dicho campo considerando que se generan posturas diferentes al respecto.

A partir de lo expuesto, consideramos que el tema de esta tesis cobra relevancia principalmente en la didáctica en tanto sobre él se generan debates que dividen posicionamientos y parecería no haber un tratamiento profuso. De manera indirecta también el tema es de interés en las ciencias sociales siendo la didáctica parte de ellas y considerando que podríamos hablar de ciertos problemas que las atraviesan globalmente.

En este sentido, perseguimos los siguientes objetivos generales: por un lado, analizar la conformación de la normatividad en la didáctica a partir de perspectivas epistemológicas y metodológicas; y por el otro, contribuir a la reflexión sobre la normatividad en la didáctica en particular y la pedagogía y las ciencias de la educación en general.

Integran nuestro objeto de estudio los cruces interdisciplinarios contruidos entre los planteos propios acerca de la normatividad en la didáctica y otros epistemológicos y metodológicos. La especificidad de la normatividad y los debates generados sobre su conformación particular en cada caso, constituyen el núcleo de dichos cruces. De esta manera, el recorrido por la didáctica se utiliza como criterio desde el cual mirar los problemas y esquemas interpretativos que con respecto a la normatividad aparecen en la reflexión epistemológica y metodológica en las ciencias sociales, para luego con ellos enriquecer el análisis en nuestra disciplina de base.

Este ejercicio de construcción del objeto de estudio, demanda la utilización de diferentes lentes, tal como lo plantea Barbosa Moreira. El autor reconoce que la pertenencia disciplinaria no siempre facilita la adopción de otras perspectivas para el abordaje de las distintas dimensiones que una situación conlleva. Se requieren diversas miradas, sea de una misma disciplina o de varias, para “...realzar el carácter

multifacético de una realidad e iluminar ángulos y aspectos hasta entonces poco percibidos, profundizando en su conocimiento...’’⁷.

A propósito de la necesidad de repensar las relaciones entre didáctica y *curriculum*, el autor retoma de Said el denominado *programa articulado de interferencia*⁸. Esta categoría le permite promover la ruptura de aislamientos disciplinarios, traspasar las fronteras y realizar investigaciones y proyectos que tiendan –en última instancia– al mejoramiento de la práctica educativa.

Consideramos pertinente para nuestro trabajo este posicionamiento de Barbosa Moreira ya que nos ayuda a movernos interdisciplinariamente, a trasponer las fronteras entre las disciplinas buscando diálogos fecundos que repercutan en un enriquecimiento de la reflexión didáctica en torno a la normatividad⁹.

En vistas a una sólida constitución de los cruces interdisciplinarios antes mencionados, focalizamos en aquellas perspectivas epistemológicas y metodológicas que problematizan la constitución de la normatividad en las ciencias sociales en el período 1960-1990. En este sentido recuperamos planteos diversos en el marco de la epistemología, la sociología de la ciencia, la filosofía de la ciencia, la metodología, etc., que en el debate sobre la normatividad en las ciencias sociales pongan en juego elementos que nos ayuden a enriquecer la controversia sobre el mismo aspecto en la didáctica.

Analizamos nuestro objeto de estudio desde una perspectiva histórica concentrándonos en el período aproximado entre los años ’60 y ’90. Consideramos que se trata de un recorte que entraña riqueza analítica ya que los campos disciplinares aquí involucrados evidencian en estos años cambios en torno a la constitución de la normatividad, un pasaje o giro desde un momento más prescriptivo a otro más descriptivo, la aparición de posturas que desde distintos ángulos cuestionan la elaboración de prescripciones *a priori*, etc.

En el caso de la didáctica extendemos la mirada a sus orígenes disciplinarios porque visualizamos que las características allí forjadas permiten contextualizar y comprender mejor los debates en el período antes mencionado.

⁷ Barbosa Moreira, 1999, p.25.

⁸ Said, E. W., “Opponents, audiences, constituencies and community”. En Foster, H. (ed.), *Postmodern culture*, London, Pluto Press, 1987; citado en Barbosa Moreira, *op.cit.*, p.26.

⁹ Más adelante en el artículo, el autor plantea que la interferencia refiere a la posibilidad de generalizar justamente donde parece más difícil de lograrse. Retomaremos este aspecto más adelante.

Cabría una breve consideración acerca de los términos “campo” y “disciplina”. Si bien sus definiciones se seguirán ajustando a lo largo del trabajo, serían pertinentes algunas aclaraciones previas que contribuyen a nuestro posicionamiento inicial.

Para la conceptualización de “campo”, tomamos los aportes de Feeney, quien realiza una sistematización desde la que reflexiona sobre el campo del *curriculum*, cuestión que consideramos afín a nuestra investigación.

“...la idea de campo intelectual tal como fue conceptualizada por Bourdieu (1983), Foucault (1970) y Bernstein (1985, 1988) y retomado por Díaz (1995): «La noción de campo, como una opción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con su temporalidad propia [...], y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder» (Díaz, 1995: 336-7)”¹⁰.

La autora complementa la definición anterior con un aporte de Schwab¹¹ para quien un campo disciplinar se caracteriza por poseer producción discursiva sobre su objeto de estudio y así plantear temas, problemas y debates que repercuten en el mismo.

A partir de los trabajos de Bourdieu, Feeney agrega cuatro aspectos a tener en cuenta: 1- un campo se configura a partir de una red de relaciones entre las posiciones; 2- se puede comparar el campo con un juego; 3- existen reglas de juego comunes y compartidas por los sujetos que lo conforman; 4- hay un capital cultural acumulado que le permite a su poseedor ejercer poder y legitimarse dentro de un campo particular.

En una línea similar, Barbosa Moreira retoma a Giroux¹² para caracterizar a la disciplina como un campo en el que se producen determinados discursos y no otros, se realizan ciertas preguntas y no otras, se ejerce control sobre la diferencia, se establecen temas o cuestiones a abordar. Consideraciones que estarían en relación con el ya citado

¹⁰ Bourdieu, P. (1983): *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios. Foucault, M. (1970): *El orden del discurso*, Barcelona, Pre-texto; Bernstein, B. (1985): “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, en *Revista Colombiana de Educación*, 1er. Semestre; Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal; Díaz, M. (1995): “Aproximación al campo intelectual de la educación”, en Larrosa, J. (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*, Colección Genealogía del Poder, Barcelona, La Piqueta; citado en Feeney, 2007, p.187. La cursiva figura en la edición consultada. Furlán y Pasillas (1993) también realizan un estudio semejante para el campo pedagógico.

¹¹ Schwab, J. (1964): “Structure of the disciplines: Meanings and significances”, en *The structure of knowledge and curriculum*, Chicago, Rand Mc Nally; citado en Feeney, *op.cit.*

¹² Giroux, H. A., *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1988; citado en Barbosa Moreira, *op.cit.*

“programa de interferencia” que el autor brasileiro propone para avanzar en la construcción de vínculos fecundos entre la didáctica y el *curriculum*.

La estrategia metodológica de esta tesis es de carácter exploratorio y descriptivo. Pretendemos identificar y sistematizar planteos específicos acerca de la normatividad en la didáctica, y otros epistemológicos y metodológicos que contribuyan a la construcción de cruces entre las disciplinas y al enriquecimiento de la reflexión acerca de este componente disciplinar. A tales fines, se indagarán trabajos publicados o mimeografiados de autores que realicen un análisis metateórico resaltando el carácter de la normatividad en las respectivas disciplinas.

Lejos de pretender realizar una investigación de contrastación de hipótesis o esbozar respuestas que, aunque preliminares, puedan sesgar el rumbo de este trabajo, pretendemos explicitar brevemente aquellas presuposiciones que nos acompañan¹³. Algunas están presentes desde las primeras indagaciones y otras irán construyéndose y reconstruyéndose a medida que avancemos en el conocimiento de nuestro objeto de estudio.

Un presupuesto que guía esta investigación refiere a cierto desdibujamiento de los debates en torno a la normatividad en la didáctica, específicamente, y la reflexión de carácter metateórico en general. Como veremos en el capítulo II de esta tesis, la normatividad es un componente constitutivo de la didáctica como disciplina, por lo que consideramos que los planteos relativos a su conformación se esgrimen en un plano metateórico.

La construcción de cruces entre las disciplinas, hilvanados por los planteos que se realizan en torno a la normatividad, da cuenta de un objeto complejo que demanda, según entendemos, un análisis multirreferencial.

Acordamos con Ardoino cuando postula que dicho análisis “...*consiste en implementar ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto...*”¹⁴. Así, los marcos de referencia elegidos para estudiar el tema o el problema de que se trate, no pueden ser reducidos los unos a los otros o unificados, sino que deben tratarse en su singularidad y en el aporte que realicen a la investigación. Este análisis multirreferencial se fundamenta en la noción de complejidad.

¹³ “...*Aún en las investigaciones que por sus características peculiares menos se prestan a una estrategia de contrastación de hipótesis, parece inevitable tener algún tipo de presuposición acerca de las preguntas planteadas. Es justamente a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de hipótesis en el contexto de un diseño de investigación social, independientemente del grado de formalización que tal hipótesis tenga...*” (Eguía y Piovani, 2003, p.30).

¹⁴ Ardoino, 2005, p.22.

En este contexto, planteamos los cruces como aquellos puentes que hemos construido con el propósito de utilizar problemas y esquemas interpretativos surgidos en los planos epistemológico y metodológico en torno a la normatividad para analizar los debates que acerca del mismo aspecto aparecen en la didáctica.

Asimismo propiciamos la reconstrucción conceptual y metodológica constante. Tal como lo plantea Follari, es clave la vigilancia epistemológica en los términos de Bourdieu buscando la explicitación del lugar desde el que el investigador realiza las interpretaciones. Dicha vigilancia “...*pasa por situar nuestros propios lugares dentro de la estructura social y del campo intelectual, para advertir su condicionamiento sobre las tomas de posición conceptuales*”¹⁵.

Por último, podemos afirmar a partir de una exploración preliminar del campo, que ofrece factibilidad en cuanto a la existencia de registros en la temática que nos ocupa.

Para abordar el objeto de estudio de esta tesis, hemos previsto el siguiente recorrido:

En el **capítulo I** que hemos denominado *Una aproximación al sentido de normatividad*, realizamos un recorrido conceptual por distintos sentidos que adquiere la normatividad tanto en el lenguaje cotidiano –a partir de diferentes diccionarios de uso frecuente– como en el lenguaje científico –focalizando en este último caso en las ciencias de la educación y en la pedagogía, por considerar su proximidad con la didáctica, y reservando para los próximos capítulos la indagación en esta disciplina y en las ciencias sociales en general.

A continuación, dedicamos el **capítulo II** al abordaje de *La normatividad en la didáctica* y nos proponemos mostrar algunas cuestiones que dan cuenta del controvertido carácter epistemológico de la didáctica, tal como lo plantea Camilloni¹⁶.

Realizamos, en primer lugar, una problematización de la ausencia de consenso en torno al objeto de estudio de la didáctica y presentamos algunas posturas que identifican diferentes intencionalidades para la disciplina con respecto a su objeto.

En una segunda parte, efectuamos un recorrido histórico por la didáctica. Somos conscientes del carácter inabarcable de semejante propósito. No obstante, perseguimos

¹⁵ Follari, 1998, p.223.

¹⁶ Camilloni, 1993.

la construcción de un recorrido que resalte las distintas maneras de articulación/desarticulación entre conocimientos, valores, normas y prácticas.

Luego, nos detenemos en el **capítulo III** a estudiar *La normatividad en la reflexión epistemológica y metodológica*. Nos dedicamos especialmente en los debates que en torno a la normatividad se generan en algunas perspectivas epistemológicas y metodológicas en las ciencias sociales por considerar que presentan una larga tradición de reflexión acerca de estas cuestiones, como mencionamos en los apartados precedentes.

En el desarrollo del capítulo intentamos presentar la mirada de diferentes autores que analizan –desde diversos posicionamientos teórico-epistemológicos– al menos una de las siguientes cuestiones: la tensión y las formas de resolución de dicha tensión en caso que sea identificada, entre aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo en tanto constitutivos de las disciplinas sobre las que trabajan; y por el otro, la alternancia o convivencia de estos elementos en distintos momentos históricos del desarrollo disciplinar.

Seguidamente, el **capítulo IV** denominado *Construyendo cruces entre las disciplinas: aportes para enriquecer el debate en torno a la normatividad*, resulta central para avanzar hacia la concreción de uno de los objetivos previstos para esta tesis. Exponemos los cruces contruidos entre la didáctica, la epistemología y la metodología a propósito de la normatividad, según los desarrollos previos. Como mencionamos anteriormente, estos puentes buscan aportar elementos para, en primera instancia, profundizar líneas de reflexión acerca de este componente en la didáctica o abrir otras nuevas.

Finalmente, en el **capítulo V** repasamos los puntos centrales y las conclusiones a las que hemos arribado. Pretendemos también esbozar una futura línea de investigación que pueda ser profundizada en la tesis doctoral¹⁷ sobre cómo aparecen plasmadas las discusiones aquí presentadas en obras didácticas del período 1960-1990.

¹⁷ Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO I:

UNA APROXIMACIÓN AL SENTIDO DE NORMATIVIDAD

Iniciamos la investigación que nos proponemos con algunos interrogantes orientadores, a saber: ¿qué se entiende por norma?; ¿qué es una disciplina normativa?; ¿la producción de conocimientos en una disciplina influye en el comportamiento que adopta su objeto de estudio?; ¿qué relaciones se configuran entre normas, conocimientos, valores y prácticas?

Si bien buscamos respuestas a ellos a lo largo de esta tesis, pretendemos en este capítulo, una primera aproximación desde los sentidos que la normatividad adquiere en dos ámbitos prioritarios, a saber, la vida cotidiana y las ciencias de la educación.

Para el primer caso, partimos de la tesis de Marradi¹⁸ según la cual existe una continuidad –más que una ruptura– entre el lenguaje cotidiano y el científico. El autor coincide en este sentido con Schutz¹⁹ quien sostiene que el lenguaje que utiliza el científico social se debe basar en el lenguaje ordinario o, al menos, resultar comprensible para los sujetos sociales que constituyen su objeto de estudio. Teniendo en cuenta estas cuestiones, resulta oportuno realizar una indagación de distintas definiciones de normatividad en algunos diccionarios de uso frecuente.

Para el segundo caso, exploramos algunos sentidos que adquiere lo normativo en las ciencias de la educación y especialmente en la pedagogía, dejando para el capítulo siguiente de esta tesis la profundización en la didáctica. Consideramos pertinentes estas menciones para visualizar similitudes entre la didáctica y las ciencias de la educación – en tanto marco disciplinar de referencia más amplio– al momento de discutir su componente normativo.

¹⁸ Marradi, 2007b.

¹⁹ SCHUTZ, Alfred. (1953). “Common Sense and Scientific Interpretation of Human Action”. *Philosophy an Phenomenological Research*, XIV, (1, September), 1-37; citado en: Marradi, *op.cit.*

I – 1 – Algunos sentidos de normatividad que aparecen en el diccionario.

I – 1 – a – Un diccionario de consulta general.

Según el Diccionario de la Real Academia Española²⁰, el término “norma” deriva del latín *norma*, escuadra; y un primer sentido que encontramos refiere a “*regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.*”²¹. Aparecerían aquí, al menos dos vinculaciones importantes para esta tesis: una entre la norma y el deber ser, y otra entre el deber ser y las acciones humanas. Para el primer caso, la norma representaría lo que es considerado correcto. Para la segunda relación, la norma estaría marcando una orientación o intentando influir en las acciones humanas para que se lleven a cabo de un modo particular, adecuándose a lo que ella indica que es correcto. Retomaremos estas cuestiones más adelante.

De los sentidos de “norma” que aparecen en el diccionario, consideramos que también es pertinente para nuestra tesis aquel que refiere a “norma lingüística”, en tanto relaciona la norma con aquello considerado correcto, aspecto que aparecerá en diferentes momentos de este trabajo. La “norma lingüística” se definiría entonces como “*conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto*”²². Y la “gramática normativa” sería aquella que “*define los usos correctos de una lengua mediante preceptos*”²³.

Por su parte, encontramos un sentido de “prescribir” que también aparecerá en el transcurso de este trabajo, sobre todo cuando en el próximo capítulo caractericemos una didáctica prescriptiva, diferenciándola de una didáctica normativa²⁴. Así, “prescribir”, del latín *praescribere*, significa “*preceptuar, ordenar, determinar algo*”²⁵.

²⁰ Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española. (2001). 22ª.ed. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

²¹ Consultado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=norma el jueves 09/08/2007.

Cabe aclarar que en este apartado, como en los siguientes, presentamos sólo las acepciones que nos posibilitan problematizar nuestro objeto de estudio, no todas las que aparecen en los diccionarios consultados.

²² Consultado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=norma el jueves 09/08/2007. *Ibidem* 2.

²³ Consultado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=gramática el jueves 09/08/2007.

²⁴ Principalmente, Camilloni (2007e) elabora con más detalle estas discriminaciones, aunque también aparecen, como veremos, elementos en otros autores.

²⁵ Consultado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=prescribir el jueves 09/08/2007.

II – 1 – b – Un diccionario de filosofía.

Ferrater Mora, en su *Diccionario de Filosofía*²⁶, sustenta que ciertas disciplinas filosóficas como la lógica, la ética y la estética, han sido consideradas –aunque no en buena parte del siglo XX– como disciplinas normativas. Es decir, disciplinas que estipulan cómo hay que pensar o razonar, cómo hay que actuar, o cómo hay que hacer una obra de arte o juzgarla. El normativismo fue dejado de lado y luego recobró interés en tiempos más actuales, al plantear como problema las relaciones entre disciplinas que incluyen enunciados normativos dirigidos a sus respectivos objetos de estudio y teorías relativas a las normas y su carácter.

Asimismo, el autor informa que el normativismo se ha opuesto al psicologismo y al relativismo, considerado este último una secuela de aquel. En su contra se han elaborado diferentes acusaciones. Por un lado, se ha dicho que es un conjunto de estipulaciones o convenciones; este planteo puede derivar en un relativismo en tanto se pueden presentar diferentes tipos de consensos, hasta contradictorios entre sí, o con imposibilidad de hallar criterios racionales a partir de los cuales decidir por uno u otro. Por otro lado, se ha acusado al normativismo de deducirse directamente de la estructura del objeto indagado; así, las normativas construidas perderían su carácter prescriptivo para pasar a ser descriptivas del objeto en cuestión.

Por último, de la definición de “norma” aportada por Ferrater Mora restaría recuperar dos cuestiones de interés: una se vincula con la diversidad de sentidos que el término ha adquirido²⁷; la otra refiere a la justificación racional²⁸ que requerirían las sentencias normativas en comparación con los valores²⁹. Volveremos sobre estas afirmaciones, sobre todo la segunda, pero baste aquí decir que la norma adquiere un sentido que la liga a lo que es correcto. Al igual que en el diccionario de consulta

²⁶ Ferrater Mora, José. (1994). *Diccionario de Filosofía* (1a. edición revisada, aumentada y actualizada ed.). Barcelona: Ariel S.A.

²⁷ Altamirano (2006) –entre otros– también reconoce la polisemia del término cuando analiza la tradición normativa en la definición de lo que significa “ser intelectual” –tema central de su libro. En dicha tradición, destaca que aparecen elementos prescriptivos que marcan qué debe ser un intelectual más que describir qué es. Asimismo, este tipo de definiciones ejerce un rol de clasificación de la realidad en tanto permite juzgar si una persona es o no un intelectual, y si cumple su misión como tal o la traiciona.

²⁸ Esta justificación racional podría ser entendida como lo hacen Tardif y Gauthier (2008) quienes aluden al docente como un ser racional en tanto posee la capacidad de exponer públicamente las razones y motivos que justifican sus opiniones, decisiones y acciones en la enseñanza. Así planteado, lo racional se vincula directamente con la posibilidad de esgrimir aquellas razones que sustentan las acciones de los sujetos.

Olivé (1995) también expone un sentido de razón que se relaciona con la asignación de un fundamento que justifica la aceptación de una creencia, un fin o valor, o la elección de determinado curso de acción. Consideramos que estos sentidos son pertinentes para comprender en qué medida una norma brinda una justificación racional, tal como es planteado en este trabajo.

²⁹ Aquí el autor retoma a Hierro, José S. P., “Normas y valoraciones” en *Teoría y sociedad*, 1970.

general, lo normativo, visto desde la filosofía, también representa aquello que es correcto, adecuado o que debe ser realizado de una determinada manera.

II – 1 – c – Un diccionario de ciencias de la educación.

Encontramos algunas definiciones de “norma” en el Diccionario de las Ciencias de la Educación de Editorial Santillana³⁰, que aportan otros elementos a los ya expuestos y, a su vez, acercan el análisis al campo de la educación.

Aquí se dice que hay distintos significados del término “norma” atendiendo a su acepción latina (*norma* = regla, modelo, medida, mandato, principio rector).

“1) *Valor medio* de la constitución común de una clase de objetos, descubierto empíricamente, en virtud del cual son considerados como «normales» o «anormales».

2) En sentido técnico-pragmático, *patrón* o *modelo*, fijado convencionalmente, que posibilita la clasificación de objetos.

3) *Idea*, que contiene el máximo de perfección pensable con respecto a una determinada propiedad y que servirá de *canon* para juzgar acerca de objetos o acciones en qué medida se aproximan a ella (idea regulativa). [...]

5) *Regla que dirige la conducta*, y que se halla presente dondequiera que el pensamiento, el lenguaje o el obrar humanos se ordenan legalmente...”³¹.

El primer sentido aquí expuesto de “norma”, entendida como “valor medio” que luego deriva en la posibilidad de juzgar si determinados objetos por ella abarcados son normales o anormales, no será profundizado en esta tesis. Aunque haremos breves comentarios en el próximo apartado de este mismo capítulo en tanto es una acepción que se vincula a la pedagogía normalizadora, tradición que ha ejercido importante influencia en la configuración de nuestro sistema educativo.

Los otros tres sentidos de “norma” de la cita precedente, sí serán abordados –de una u otra manera– en esta tesis. Las acepciones dos y tres aparecen, por ejemplo, contenidas en la misma definición de enseñanza. Como desarrollaremos en el próximo capítulo, la concepción genérica de enseñanza que postula Fenstermacher³² es una definición descriptiva de los rasgos básicos que posee este tipo de actividad humana. No obstante, el autor sostiene que esta definición, así planteada, posibilita distinguir si una práctica tiene o no las características necesarias para ser considerada de enseñanza por lo que, podríamos decir, permite clasificar si una actividad es o no enseñanza. Para el

³⁰ Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1995). México, Aula Santillana. 1ª. ed.

³¹ Diccionario de las Ciencias de la Educación, *op.cit.*, p.1009. La cursiva figura en la edición consultada.

³² Fenstermacher, 1989.

mismo autor, una definición normativa sería aquella de carácter elaborado que informa si una determinada acción de enseñanza es una buena o mala práctica.

En el mismo sentido, podríamos pensar que la definición genérica de enseñanza podría convertirse en una idea regulativa ya que, sin representar el máximo de perfección como lo indica la definición del diccionario, permite hablar de una mayor o menor aproximación de determinadas prácticas a ella.

Por último, el sentido de “norma” como regla que dirige la conducta y que figura en la cita del diccionario antes expuesta, es una acepción que aparece reiteradamente en las indagaciones que realizamos en los campos didáctico, epistemológico y metodológico. Como ya mencionamos en la introducción de esta tesis, partimos del reconocimiento que estas tres disciplinas comparten un aspecto normativo, es decir, un componente que busca regular –aunque encontramos diferentes matices en esto– el comportamiento de los sujetos involucrados en las prácticas sociales que integran sus respectivos objetos de estudio.

Seguidamente y en relación con lo anterior, el Diccionario de las Ciencias de la Educación que estamos consultando, plantea que las normas tienden a que a ellas se subordine la acción, el pensamiento o la construcción del lenguaje, trascendiendo arbitrariedades subjetivas.

Igual relevancia cobran para nuestro trabajo, las normas técnicas y prácticas señaladas –entre otros tipos– en el diccionario. Las primeras brindan indicaciones para el dominio de la naturaleza y la sociedad, se hallan fundadas pragmáticamente y son aplicables en situaciones de carencia. Las segundas, por su parte, son principios que se vinculan al alcance de determinados fines, pero en situaciones de conflicto en las cuales no hay acuerdo sobre los mismos; “*contienen una dimensión canónica, que se especifica como expresiva de un fin último [y que] constituye la fuente de la obligatoriedad con que pretenden dirigir la conducta*”³³. Retomaremos estos sentidos al aludir a las racionalidades técnica y práctica respectivamente, y en forma destacada para el caso de la didáctica.

Consideramos que en la base de estas discriminaciones, se hallan las distinciones ya clásicas realizadas por Aristóteles entre pensamiento productivo, práctico y teórico, recuperadas y resignificadas por diferentes autores³⁴.

³³ Diccionario de las Ciencias de la Educación, *op.cit.*, p.1012.

³⁴ A los fines de este trabajo, podemos mencionar: Habermas, 1982, 1992; Bernstein, 1982; Carr y Kemmis, 1988; Popkewitz, 1988; Grundy, 1994.

Por otro lado, según se informa en el diccionario, actualmente cuando se habla de normas, se hace referencia a “saberes prácticos”, que pretenden influir en las acciones humanas, y son “disciplinas prácticas” aquellas que se ocupan de estudiar estas cuestiones.

De lo dicho previamente, podríamos sintetizar que la “norma” se expresa en un lenguaje prescriptivo, siendo una regla que busca influir en el obrar humano, pero conlleva, a su vez, un segundo elemento, un canon, en tanto la dirección hacia la que pretende guiar la acción se fundamenta en un modelo. Si bien se reconoce que no es una postura unánimemente aceptada, se plantea que una definición general de “norma” involucra la idea de que hay razones a favor de una determinada forma de comportamiento³⁵, a diferencia de los imperativos que solamente expresan órdenes. Estos dos últimos aspectos aparecen caracterizados de diferente manera en los recorridos disciplinares que realizamos en este trabajo³⁶.

I – 2 – Normatividad y ciencias de la educación.

Pretendemos en este apartado realizar un recorrido –aunque breve y exploratorio– por algunos de los sentidos que adquiere la normatividad en las ciencias de la educación y, especialmente, en la pedagogía³⁷.

Como profundizaremos en el próximo capítulo, estamos en condiciones de proponer que la didáctica es una disciplina afín al campo pedagógico y, por tanto, una ciencia social. Estas afirmaciones podrían sustentarse en alguna o en todas las circunstancias que mencionamos a continuación: la didáctica tal vez sólo difiera de la

³⁵ Como vimos, Ferrater Mora también asigna a las normas la característica de poseer una justificación racional.

³⁶ En relación con estas cuestiones, podríamos recuperar lo que expresa Gimeno Sacristán a partir de los diferentes grados de directividad en la acción que postula O’Neill, quien “...*considera que un comportamiento puede ser meramente conativo, lo que quiere decir que tiene un propósito implícito no consciente, una dirección que hace que las acciones tengan un orden y no sean arbitrarias; otras actuaciones son volitivas, con un propósito consciente y querido, lo que supone un compromiso adquirido con las mismas; un tercer grado de implicación lo representan las acciones normativas, que están dirigidas, implícita o explícitamente, por aquello que se considera bueno y deseable, lo que significa un acomodo buscado entre la acción querida y un sistema de valores objetivado*” (O’Neill, W. (1981), *Educational ideologies*. Santa Mónica. Goodyear Publishing Company; citado en Gimeno Sacristán, 1998, p.46. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada).

³⁷ Cabe mencionar aquí que no profundizaremos en la oposición que se genera en Francia entre las ciencias de la educación y la pedagogía en la década del ’70, a pesar de las derivaciones que la misma podría tener para aludir a los sentidos de lo normativo. En términos generales, las ciencias de la educación buscan alejarse de lo normativo en tanto componente normalizador de las prácticas que caracterizaba a la pedagogía.

pedagogía por su mayor “acercamiento” a la enseñanza; tiene como objetivo la intervención pedagógica, como plantea Camilloni³⁸; sus componentes epistemológicos la ligan a la pedagogía; su estudio de la enseñanza o del aula de clases (algunos de sus objetos de estudio según diferentes autores) la lleva a considerar su articulación con un proyecto educativo global para la formación de los sujetos.

Contreras Domingo³⁹ y Araujo⁴⁰, entre otros, comparten la afirmación de que la didáctica forma parte de las ciencias de la educación. Para la última autora, a su vez, esta referencialidad ocasiona que nuestra disciplina se encuentre atravesada por las problemáticas y especificidades de ese ámbito de conocimientos más amplio.

Martínez Bonafé⁴¹, por su parte, postula que la didáctica se halla cercana a una teoría de la enseñanza adscripta a las conceptualizaciones de la pedagogía, aún cuando Comenio sea considerado el padre de esta disciplina⁴².

En una línea similar, Garrido Pimenta ubica a la didáctica como un área particular de estudio dentro de la pedagogía que tiene como objeto de investigación a la enseñanza, histórica y contextualmente situada. Estas consideraciones llevan a la disciplina a tener que estudiar su objeto y las relaciones que el mismo mantiene con los contextos en los cuales se desarrolla. “...*Las nuevas posibilidades de la didáctica emergen de las investigaciones sobre la enseñanza como una práctica social viva*”⁴³.

Además de las afinidades de la didáctica con la pedagogía y las ciencias de la educación, resulta relevante aludir a un trabajo de Gimeno Sacristán⁴⁴, en el que incluye aspectos descriptivos y normativos –tan centrales para nuestra investigación– en la conceptualización que elabora de la educación, como una práctica social. Sostiene que se encuentra entre las inquietudes de las personas –cualesquiera, tanto especialistas como legos– el buscar explicaciones acerca de cómo y qué produce los fenómenos, es decir, explicaciones acerca del por qué suceden, y cómo y qué podemos hacer para que los mismos se muevan en la dirección que nos interesa.

³⁸ Camilloni, 1996.

³⁹ Contreras Domingo, *op.cit.* Para el autor, la ubicación de la didáctica como una disciplina dentro de las ciencias de la educación se corresponde con la tradición académica de Europa continental (especialmente, Europa central y meridional).

⁴⁰ Araujo, 2006.

⁴¹ Martínez Bonafé, 2004.

⁴² Otros autores además de Martínez Bonafé, como por ejemplo Barco (1989) y Camilloni (1993) reconocen en la obra de Comenio el surgimiento oficial de la didáctica aunque prácticas didácticas y de enseñanza hayan existido con anterioridad.

⁴³ Garrido Pimenta, *op.cit.*, p.238. La edición consultada está en catalán y la traducción nos pertenece.

⁴⁴ Gimeno Sacristán, *op.cit.*

Para el caso de la educación, esta articulación entre lo que ella es y lo que se desea que sea, se corresponde con aquellas concepciones que la visualizan como un proceso de cambio o de progreso. Desde la cultura clásica se ha visualizado a la educación como un camino de mejora y perfección del hombre. La formalización del conocimiento sobre la educación, como parte del quehacer disciplinante, no ha podido quedar al margen de estas características, según plantea Gimeno Sacristán, cargando, por un lado, con explicaciones de los hechos y procesos y, por el otro, con guías para la acción educativa. Agrega que en la civilización moderna se ha profundizado la idea de que las prácticas humanas pueden guiarse según una determinada racionalidad.

El autor considera que estas dimensiones acerca de cómo la educación es y de cómo debemos hacer para que las prácticas se asemejen a la imagen guía que poseemos, se entrelazan con las relaciones entre la teoría y la práctica. Las mismas se presentan como un problema epistemológico ante aquellos sujetos que se cuestionan la distancia entre la realidad y la posibilidad, entre lo que es y lo que debería ser conforme a sus aspiraciones.

Planteado en estos términos, este binomio problemático entra en nuestra tesis aunque su tratamiento será colateral. Si bien es cierto que al preguntarnos por la normatividad en la didáctica, por cómo se piensa y construye el componente normativo en la producción teórica didáctica, aparecen asociados planteos en torno a la relación teoría-práctica, o a cómo halla concreción esa norma en la práctica educativa⁴⁵, no lo abordaremos profusamente en esta oportunidad por no ajustarse estrictamente a los objetivos que nos hemos planteado.

Un sentido similar de normatividad aparece en la pedagogía que Nassif⁴⁶ denomina “normativa”. La pedagogía como disciplina está constituida por dos enfoques y podría decirse también que posee dos objetivos diferentes al momento de enfrentarse con su objeto de estudio, la educación. Éstos configuran una pedagogía descriptiva y una normativa.

La primera es aquella que se ocupa de comprender el objeto y destacar sus rasgos característicos⁴⁷, suponiendo los fines de la educación⁴⁸. Mientras que la

⁴⁵ “...El desajuste entre sistemas de pensamiento y acción práctica o realidad institucionalizada aparece como provocación y reto en el propio discurrir de la práctica de pensar y de la investigación, como conciencia de una identidad epistémica que se sabe débil a la hora de proponer normas para la práctica” (Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.28).

⁴⁶ Nassif, 1958.

⁴⁷ Nassif, *op.cit.*

⁴⁸ Nassif, 1980.

pedagogía normativa es aquella que traza normas para la actividad educativa⁴⁹ y es a su vez la que desenvuelve los fines de la educación –partiendo del supuesto que los fines de la educación constituyen el problema mayor de la pedagogía⁵⁰.

En este esquema, Nassif reordena una clasificación previa de la pedagogía realizada por Luzuriaga, al incluir en la pedagogía normativa aquella parte teleológica que da cuenta de los fines e ideales de la educación –la pedagogía que Luzuriaga denomina propiamente normativa–, y aquella otra tecnológica que incorpora los métodos pedagógicos, la estructura de la educación, la organización educativa y las instituciones escolares⁵¹.

En este sentido, Luzuriaga dice:

“La pedagogía normativa trata [...] no de lo que es la educación, sino de lo que debe ser, no de su realidad, sino de su finalidad. Señala los objetivos o propósitos de la actividad educativa y muestra cómo se estructura ésta conforme a ellos. Determina las normas o leyes de la educación en un sentido general humano y reserva su aplicación y realización para la pedagogía práctica o tecnológica”⁵².

Del sentido que este autor le asigna a la pedagogía normativa, resulta relevante resaltar dos ideas: una de ellas se vincula a la convivencia en la pedagogía como disciplina de aspectos normativos y descriptivos; la otra tiene que ver con la asociación entre las normas y las finalidades, entre lo normativo y lo utópico como también plantean –según veremos– autores como Gimeno Sacristán⁵³, Silber⁵⁴ o Davini⁵⁵. Más aún, para Luzuriaga la pedagogía normativa incluye los ideales de la educación, como aquello no realizado que se configura en el contexto –espacial y temporal– de cada sociedad en particular.

Desde otra perspectiva y tal como adelantamos, en el campo educativo lo normativo podría vincularse a la pedagogía normalizadora que tanta influencia ha ejercido en la conformación del sistema educativo nacional y en la formación de los

⁴⁹ Nassif, 1958.

⁵⁰ Nassif, 1980. El autor establece aquí una imbricación entre la pedagogía y los fines educativos, entre lo que nosotros veremos más adelante como la articulación entre conocimientos y valores. También habla de pedagogía normativa o prescriptiva, no estableciendo –hasta donde hemos podido indagar– diferencias entre ambos términos como sí lo hacen otros autores a los que aludiremos oportunamente.

⁵¹ Nassif, 1958.

⁵² Luzuriaga, 1958, p.103.

⁵³ Gimeno Sacristán, 1978.

⁵⁴ Silber, 1997.

⁵⁵ Davini, 1996.

docentes desde fines del siglo XIX. Al respecto, Dussel⁵⁶ retoma a Puiggrós, quien a su vez parte de la noción de normalización de Foucault, y dice que la pedagogía normalizadora construyó una norma o cuadrícula que servía de parámetro para la evaluación y clasificación de los sujetos. En este sentido, la norma se configuraba en una suerte de vara que permitía medir a los alumnos, ordenarlos, estableciendo grupos normales, ajustados a la norma, con comportamientos esperables, y otros anormales o desviados de la misma⁵⁷.

⁵⁶ Dussel, 2004.

⁵⁷ Recuperando esta connotación de la pedagogía normalizadora y adelantándonos a las distinciones que haremos más adelante entre “normativo” y “prescriptivo”, cabe recordar algunas características de la propuesta de Víctor Mercante, abordadas en la tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación denominada “Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagógica y Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920” (aprobada el 01/07/2008). En esta oportunidad concluimos que “...En el período que hemos estudiado en este trabajo y haciendo especial referencia al discurso de Víctor Mercante, podríamos pensar que lo normativo estaría vinculado a ciertos sentidos provenientes de la pedagogía normalizadora que, como vimos, fue la cuna en la que este pedagogo comenzó su formación, aparecieron algunos de sus rasgos en la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación, y con sus matices y diversidades internas, constituyó una perspectiva clara en la conformación de los sistemas educativos modernos y de la red de formación docente.

[...] los términos “normativo” y “prescriptivo” podrían ser usados indistintamente en el marco de este trabajo. Ambos significarían la emisión de pautas desde el saber pedagógico acerca de cómo debe actuar el docente en el aula o qué debe hacer éste al preparar y ejecutar una lección. Lo normativo engazaría con aquel sustrato normalista y con elementos propios de la pedagogía de la época que estamos analizando, buscando la clasificación y ordenación de las grandes masas de población. Lo prescriptivo acentuaría la pauta a la que debe ajustarse el accionar del profesor para que su desempeño sea eficaz y racional el proceso.

[...] Las prescripciones elaboradas por Mercante se conformaban a partir de los resultados de las investigaciones empíricas así como también de leyes y enunciados generales aportados por la psicología u otras ciencias puras afines a la educación. En el marco de nuestros intereses actuales, volvemos a revisar este planteo y nos preguntamos acerca de las fuentes a partir de las cuales la didáctica construye su normatividad” (Picco, 2007, pp.81-82).

CAPÍTULO II:

LA NORMATIVIDAD EN LA DIDÁCTICA

A modo de introducción diremos que la didáctica es una disciplina de larga data aunque muchos autores acuerdan en establecer su surgimiento formal con la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio en el siglo XVII. Sus preocupaciones han estado históricamente ligadas y de manera prioritaria a la enseñanza escolarizada, aunque todavía aparecen discusiones acerca de cuál es su objeto de estudio y la delimitación de su campo disciplinar.

Camilloni⁵⁸ reconoce que la didáctica debe enfrentar un doble desafío. Por un lado, la construcción de un *corpus* interdisciplinario, cuestión que comparte con el resto de las ciencias sociales y también con las ciencias naturales considerando la tendencia actual a la utilización de conceptos y teorías entre las disciplinas. Por otro lado, la didáctica debe a su vez, como problema adicional, resolver la definición de su propio campo⁵⁹.

Nos proponemos abordar distintos núcleos problemáticos que atraviesan a la didáctica. Específicamente, nos interesa realizar un análisis metateórico de la disciplina buscando enriquecer la reflexión en torno a la normatividad, tema medular de esta tesis. Para esto recorreremos algunas de las discusiones antes mencionadas.

Asimismo, consideramos que el análisis de las cuestiones centrales mencionadas nos permitirá avanzar, en los próximos capítulos, en la construcción de comparaciones interdisciplinarias con perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Integran este capítulo dos apartados que tienden a conformarse en “miradores” desde los cuales problematizar diferentes aspectos de la didáctica como disciplina, destacando la constitución de su componente normativo.

⁵⁸ Camilloni, 1996.

⁵⁹ “...Jean Piaget (1970) afirma que cuando una disciplina entra en crisis comienza a ocuparse de su situación epistemológica: “La reflexión epistemológica siempre nace a propósito de las ‘crisis’ de tal o cual ciencia; [...] estas ‘crisis’ resultan de una laguna de los métodos anteriores, que habrán de ser superados gracias a la intervención de otros métodos”. Esto explica, pues, que en estos tiempos, la didáctica se analice epistemológicamente y trate de determinar qué es este campo de la disciplina didáctica, ya que por sus múltiples e imprescindibles relaciones con las otras disciplinas, “nada de lo humano parece serle ajeno”, incluido en ello el producto de la actividad del hombre ya sea en la forma de conocimiento científico o en la de las otras modalidades del saber” (Camilloni, *op.cit.*, pp.37-38). También Díaz Barriga dice: “...evidentemente, la didáctica de hoy se tiene que alimentar de los saberes que se producen en otros campos. [...] Todo lo que habla sobre el hombre de alguna forma permite alimentar la reflexión didáctica...” (en Furlán, 1999, p.36).

El primer apartado presenta diferentes debates en lo que refiere al objeto de estudio, *status* disciplinar, constitución epistemológica de la didáctica como disciplina y sus relaciones interdisciplinarias.

A continuación, en un segundo apartado, realizamos un recorrido histórico por la disciplina resaltando algunos puntos relevantes que nos posibiliten dar cuenta de las modificaciones que han sufrido las relaciones entre conocimientos, valores, normas y prácticas.

Se prestará especial atención al período comprendido entre los años 1960 y 1990 en nuestro país, sin dejar de mencionar otros procesos disciplinares en otros momentos y contextos en tanto permitan fundamentar y contextualizar el recorte realizado en esta investigación. Como veremos oportunamente, el período seleccionado ofrece riqueza para analizar los cambios en torno a la constitución de la normatividad didáctica, sobre todo en lo que respecta a la transición entre una didáctica denominada tecnicista y un momento más interpretativo y explicativo sobre el salón de clases y el accionar del docente.

II – 1 – Didáctica: algunos problemas actuales vinculados a su objeto de estudio y *status* disciplinar.

En la literatura didáctica se encuentran expresiones –con disímiles niveles de explicitación– de distintos posicionamientos acerca de problemas que hacen al debate metateórico en el campo disciplinar. Analizaremos, en este sentido, algunos nudos problemáticos que nos permitan construir un estado de situación de dichas posturas, focalizando siempre la atención en aquellas que discuten la normatividad.

II – 1 – a – El objeto de estudio de la didáctica y características de la perspectiva de abordaje.

No hay una respuesta unánime a la pregunta relativa a cuál es el objeto de estudio de la didáctica. Según los autores consultados, podríamos decir que el mismo es la enseñanza⁶⁰, el salón de clases⁶¹ o el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco

⁶⁰ Coincidirían en esta afirmación diferentes autores, entre ellos: Contreras Domingo, *op.cit.*; Davini, 1995; Camilloni, 1996; Davini, 1996; Garrido Pimenta, *op.cit.*; Camilloni, 2007a; Davini, 2008; Feldman, *op.cit.*

está resuelto el *status* epistemológico de la perspectiva desde la que éste se aborda; así, por ejemplo, Contreras Domingo plantea que la didáctica es “...la ciencia de la enseñanza...”⁶² y Camilloni postula que es “...una teoría de la enseñanza...”⁶³.

Plantear que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el objeto de estudio de la didáctica, es una afirmación que recibe diferentes críticas. Algunas de las cuales provienen de Camilloni, quien sostiene que éste ha sido un lema pedagógico⁶⁴ que ha caracterizado a la disciplina y recién su separación es la que ha permitido a la didáctica consolidarse en torno a la enseñanza –aún cuando reconoce su carácter polisémico, como veremos seguidamente. Asimismo, dicho lema obstaculizaba la comprensión, explicación y formulación de normativas al interior del campo.

También Becker Soares⁶⁵ elabora algunas críticas a este proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de estudio de la didáctica. Considera que no es adecuado ya que, por un lado, en él quedaría implícita una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje, como si la ocurrencia de la primera garantizara la producción del segundo. Asimismo, dicho proceso es a la vez un objeto muy restrictivo y muy abarcativo; muy restrictivo porque está desconociendo al contenido y no podemos hablar de enseñanza ni de aprendizaje sin referencia al contenido que se juega en la interacción; y muy abarcativo porque está incluyendo como objeto de estudio propio a otro proceso –el aprendizaje– que es prioritario de otra disciplina, a saber, la psicología.

Por otro lado, la enseñanza, como objeto de estudio de la didáctica, recibe más adhesiones, aún cuando se reconozca su carácter polisémico en tanto asume diferentes

⁶¹ Becker Soares, 1985; Barco, *op.cit.* De ambas autoras, tomamos trabajos que datan de la década del '80, años de fuertes cuestionamientos al tecnicismo y a las propuestas autoritarias en educación que lo implementaron y, a su vez, de emergencia de perspectivas etnográficas e interpretativas, en términos generales, en la investigación educativa. Restaría indagar el posicionamiento de las autoras en trabajos más actuales.

⁶² Contreras Domingo, *op.cit.*, p.15.

⁶³ Camilloni, 1996, p.27. La cursiva figura en la edición consultada. También se puede ver Camilloni, 2007c, p.13.

⁶⁴ Los lemas pedagógicos, según Camilloni, “...consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción. Son una expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y los proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor. Estos lemas han sido estudiados por los filósofos analíticos que, entre sus estudios sobre el lenguaje informal, incluyeron el lenguaje en la educación como un caso particular...”. La autora también plantea que los lemas tienen un carácter afectivo y práctico; en algunos casos, dos lemas pueden ser contradictorios aunque no así sus efectos prácticos (Camilloni, 2007e, p.46). “Esta necesidad de diferenciación surge con evidencia cuando se analiza la historia de la didáctica, en la que *doxa* y *episteme* se han confundido permanentemente. Los filósofos analíticos hicieron un aporte sustancial en este sentido, que podríamos denominar “sanitario”. Sus trabajos de denuncia sobre el empleo de lemas pedagógicos en el discurso de la disciplina brindaron un instrumento de gran valor para el ejercicio de una de las suertes de “vigilancia epistemológica” aplicables a los nuevos desarrollos de la didáctica” (Camilloni, 1993, p.35. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada).

⁶⁵ Becker Soares, *op.cit.*

sentidos en relación a la variedad de situaciones en las que se emplea⁶⁶. Presentamos una primera definición genérica del término a partir del trabajo de Fenstermacher, para luego ir enriqueciéndola con algunos otros aspectos.

“Volviendo a la pregunta que inició esta investigación (¿qué debe haber en una actividad para que la llamemos «enseñanza»?), una respuesta posible es que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos con ese propósito”⁶⁷.

Pero la relación que se da entre estos dos sujetos es particular, en tanto hay una explícita intencionalidad en transmitir, enseñar, dar a conocer ese saber al alumno. La asimetría es consustancial a esta práctica ya que el docente es quien posee mayor cantidad y calidad de esos conocimientos transformados en contenidos a enseñar. Este esquematismo es tal a los solos efectos de la presentación porque acordamos con la existencia de una asimetría dinámica que por momentos puede llevar a la rotación de los roles de docente y alumno. Es decir, en ocasiones el docente puede ser el niño y el alumno el adulto, aunque sea este último quien se encuentra legitimado y autorizado por la sociedad para ejercer el rol de guía, orientador o promotor de la formación del niño⁶⁸.

Lo dicho hasta el momento, nos permite visualizar que la tríada didáctica o el triángulo didáctico, configurado con la presencia del docente, el alumno y el contenido en sus polos, es una de las ideas que subyace a esta definición genérica de enseñanza. A su vez, emerge la diversidad de disciplinas que se ocupan de estudiarla –de manera total o parcial– así como también las potenciales relaciones interdisciplinarias que despierta. El docente y el alumno son sujetos que deben ser comprendidos en su integridad como sujetos biológicos, sociales, afectivos, epistémicos, etc. El contenido de la enseñanza es un saber cultural y por tanto requiere estudios específicos, desde las disciplinas científicas involucradas, la epistemología, la filosofía, etc. El triángulo didáctico en su conjunto está situado y –al mismo tiempo– es expresión de un triángulo aún mayor que

⁶⁶ Basabe y Cols, 2007.

⁶⁷ Fenstermacher, *op.cit.*, p.151.

⁶⁸ Cabe aclarar que no estamos introduciendo definiciones acerca del docente o de lo que significa su accionar. Por el momento, sólo utilizamos estas conceptualizaciones de manera genérica, intentando aproximarnos a la caracterización de la relación que se produce entre docente y alumno mediados por el contenido.

da cuenta de las relaciones entre Estado, sociedad y escuela, por lo que en su análisis intervienen perspectivas sociológicas, políticas, antropológicas, institucionales, etc.⁶⁹.

Desde este posicionamiento, la didáctica requiere elementos conceptuales provenientes de otros campos disciplinares que “iluminen”⁷⁰ dimensiones de su objeto. No podemos desconocer que la enseñanza en particular y la educación en general, por ser fenómenos sociales, son estudiadas con diversos grados de profundidad por otros especialistas provenientes de las ciencias sociales en su conjunto.

La didáctica y la pedagogía tienen la posibilidad de articular saberes para el cumplimiento de sus finalidades formativas. Furlán y Pasillas⁷¹ expresan esta característica para el caso de la pedagogía diciendo que su especificidad consiste en armonizar saberes que se seleccionan a partir de brindar coherencia y fundamento a la formación de un determinado modelo de hombre, y en proponer alternativas de intervención que permitan concretarlo.

Además, el *corpus* de conocimientos de la didáctica, como dice Camilloni⁷², debe reconocerse deudor de aportes provenientes de otras disciplinas. En su devenir ha ido incorporando miradas disciplinarias y conocimientos que han contribuido en diversos grados a su constitución. Así, principalmente la psicología, pero también la antropología, la sociología, la política, etc., han aportado categorías conceptuales y, en algunos casos, lineamientos prescriptivos asociados a las mismas.

En el contexto actual de las ciencias sociales, más que buscar una delimitación de sus incumbencias a partir de marcar las diferencias, la autora propone “...establecer vínculos armoniosos en la familia...”⁷³, teniendo en cuenta que la didáctica es una ciencia social y que nos encontramos en una época en la que las relaciones interdisciplinarias y la configuración de nuevos campos con distintos niveles de especificidad en torno a su objeto, son cuestiones epistemológicas definitorias.

No obstante, la autora plantea que este caudal interdisciplinario que porta la didáctica pareciera caracterizarse por la unidireccionalidad, en tanto difícilmente esas

⁶⁹ Poggi (1997) utiliza estas ideas discutiendo con usos esquemáticos de la metáfora “el triángulo pedagógico o el triángulo didáctico”. La autora considera que es una expresión útil para mirar las múltiples relaciones que cruzan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

⁷⁰ Trabajamos con esta expresión entrecomillada con la intención de recuperar las potencialidades de las categorías conceptuales en cuanto a sus efectos de inteligibilidad sobre la empiria y de prevenir una connotación hipotético-deductiva o positivista que nos lleve a un determinismo de las categorías con respecto a la realidad y que nos impida enriquecer aquellas a partir de esta última.

⁷¹ Furlán y Pasillas, *op.cit.*

⁷² Camilloni, 1996.

⁷³ Camilloni, *op.cit.*, p.26.

otras disciplinas y otros sujetos “no-didactas” reconozcan su importancia y acaso, su existencia.

Podemos decir que la didáctica es un campo en movimiento, algunos teóricos adscriben a él explícitamente y otros se pueden incluir en función de los criterios que se construyan para su delimitación. En algunos países la producción didáctica es amplia y variada, sobre todo en aquellos pertenecientes a Europa continental y Latinoamérica; en otros es exigua en tanto su escasa utilización como concepto ha llevado a que otras disciplinas se ocuparan de las dimensiones de la práctica educativa que los didactas reclaman para sí, tal es el caso de los países anglosajones en los cuales la psicología educacional se dedica al estudio del aprendizaje y el *curriculum* se ocupa del contenido a transmitir. A estas vicisitudes de la construcción disciplinaria, se le suman otros cuestionamientos “desde afuera”: otras disciplinas científicas ponen en duda su identidad⁷⁴.

No obstante, en un trabajo reciente Camilloni fundamenta que la didáctica “...es una disciplina necesaria siempre que se construya de acuerdo con ciertas condiciones que le dan legitimidad”⁷⁵. En este contexto la autora menciona ocho supuestos cuya crítica permite la reconstrucción permanente de la disciplina y que mencionaremos brevemente a continuación.

El primer supuesto refiere a la ética de los medios pedagógicos empleados y a las finalidades propuestas para la educación. Históricamente la importancia asignada a los fines y la preocupación por el logro eficiente de los resultados, ha pasado a un segundo plano el análisis de los medios pedagógicos y su vinculación con el “...despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad...”⁷⁶. Para la autora, la didáctica se constituye como disciplina en la evaluación de las modalidades de enseñanza ya que no todas son igualmente legítimas para potenciar la libertad del sujeto.

El segundo supuesto apunta a la evaluación que le cabe a la didáctica con respecto a la diversidad de métodos pedagógicos y estrategias de enseñanza, ya que no todas tienen el mismo valor para el alcance de los fines de la educación.

El tercer supuesto que contribuye a fundamentar que la didáctica es una disciplina necesaria, dice que ésta desempeña un lugar destacado si consideramos que los contenidos de la enseñanza deben construirse con finalidades pedagógicas y no

⁷⁴ Camilloni, *op.cit.*; Barbosa Moreira, *op.cit.*

⁷⁵ Camilloni, 2007d, p.19.

⁷⁶ *Ibidem*.

transmitirse con la misma lógica con la que fueron descubiertos al interior de cada disciplina.

En cuarto lugar, la didáctica se vuelve una disciplina necesaria al momento de analizar las cuestiones curriculares. El *curriculum* es un proyecto político-educativo y condicionado por el contexto social, histórico y cultural en el que surge y se desenvuelve. Camilloni dice que la fuerza de las tradiciones ha logrado en muchos casos consagrar ciertos contenidos que permanecerían a lo largo del tiempo. No obstante, la didáctica aquí debe introducir su mirada crítica cuestionando los supuestos sobre los que se asientan estas naturalizaciones, recuperando el carácter construido del *curriculum* y, por tanto, su potencialidad para contribuir al mejoramiento de la formación de los sujetos sociales.

La didáctica es una disciplina necesaria en tanto se sustente en un quinto supuesto para su constitución, a saber, “...*la inclusión de todos [los sujetos] en altos niveles de desempeño y de información...*”⁷⁷. Depende de la didáctica y de los didactas aceptar o cuestionar los datos arrojados por la historia y la sociología de la educación que muestran niveles desiguales de acceso al sistema educativo y al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y de altos niveles de conocimientos.

El sexto supuesto que da sentido a la didáctica se asienta en el cuestionamiento a la afirmación que indica que las posibilidades de la educación están dadas por los caracteres heredados y capacidad innatas de los sujetos. De esta manera, los docentes no podrían hacer más que “...*identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural...*”⁷⁸.

La complejidad de la evaluación que de los aprendizajes de los alumnos realizan los docentes, se erige en el séptimo supuesto a tener en cuenta, para Camilloni, en esta reconstrucción permanente de la didáctica. La evaluación de los aprendizajes, sus vinculaciones con la enseñanza y las problemáticas que se suscitan demandan una intervención didáctica más allá de las disposiciones y reglamentaciones que las instancias de decisión del sistema educativo puedan elaborar para intentar regular estas prácticas educativas.

Por último, la didáctica constituye en torno a la formación docente uno de sus objetos de estudio. “...*Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para*

⁷⁷ Camilloni, *op.cit.*, p.21.

⁷⁸ *Ibidem*.

*resolver los problemas que se le presenten en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido”*⁷⁹.

Por otra parte, como ya mencionamos, encontramos otras problematizaciones con respecto al objeto de estudio de la didáctica. Por ejemplo, para Souto⁸⁰ el acto pedagógico es el objeto formal de la didáctica mientras que las situaciones de enseñanza son su objeto concreto. El acto pedagógico se lleva a cabo habitualmente en situaciones de clase escolar, pero muchas otras se presenta en ámbitos no formales o incluso informales, también en el espacio virtual, cuestiones que no permiten hablar de la clase escolar como el único objeto de estudio de la didáctica pero sí uno relevante.

En otro trabajo⁸¹ la autora plantea que la didáctica es una teoría o un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, pero aclara que este proceso no puede ser estudiado al margen de las situaciones en las que surge.

Para comprender y analizar su objeto de estudio, la didáctica, desde el planteo de Souto, debe construir un enfoque multirreferenciado, teniendo en cuenta la complejidad del objeto, articulando perspectivas teóricas diversas y preservando su autonomía. A su vez, lo grupal se conforma en el nivel y ámbito de estudio de la clase escolar porque es el que articula diferentes dimensiones, a saber, individual, institucional, social, etc.

Por último, cabe mencionar que Souto reserva para la didáctica un nivel técnico-instrumental en el que avanza, siempre desde una perspectiva crítica, convirtiendo a la clase escolar en un objeto de operaciones⁸².

A partir de los planteos anteriores, podríamos decir que en cualquier caso se trataría de un objeto abierto, partiendo de la caracterización que Gimeno Sacristán realiza de la educación. La ciencia tiene un carácter inconcluso vinculado con la provisionalidad de las aproximaciones al objeto de estudio, con la limitación de nuestro poder para poseer un conocimiento acabado de cierto objeto en un momento determinado de la historia. Pero a esta característica que es propia de todas las ciencias, el autor agrega un segundo aspecto que es inherente a las prácticas educativas, que vuelve a las ciencias de la educación radicalmente inconclusas, y que se relaciona directamente con la forma en la que estamos entendiendo a la didáctica en este trabajo. Se trata de un objeto abierto del que “...iremos captando su esencia a medida que lo

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ Souto, 1996.

⁸¹ Souto y Mazza, 2001.

⁸² Souto, *op.cit*.

*vamos persiguiendo con la práctica educativa, lo vamos interpretando al tiempo que se va condensando en el transcurso de una experiencia...”*⁸³.

II – 1 – b – La didáctica y sus responsabilidades con respecto a su objeto de estudio.

Al momento de plantear la definición de didáctica con la que trabaja un determinado autor, se cuele una cuestión fundamental para nuestro trabajo, a saber, la convivencia de aspectos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos al interior de la misma disciplina.

Feldman⁸⁴ vincula las particulares definiciones del objeto de la didáctica con las maneras de delimitar las responsabilidades que le caben a la disciplina con respecto a las prácticas de las que se ocupa. Plantea que generalmente las definiciones de didáctica se sitúan entre dos polos. Uno claramente normativo en el que ubica definiciones como la de Camilloni –también citada por nosotros– donde a la didáctica le corresponde elaborar principios para la acción y comunicarlos de manera tal que puedan ser llevados a la práctica, poniendo de manifiesto una función de intervención directa⁸⁵.

En el otro extremo, se ubican aquellas definiciones que le adjudican a la didáctica la función de elaborar profundas descripciones y comprensiones sobre su objeto de estudio, comunicarlas a los sujetos involucrados y contribuir así a mejorar su reflexión y su práctica. En este sentido, la didáctica guarda una “*relación mediatizada con la práctica*”⁸⁶ en tanto su efecto sobre ella depende del uso que los practicantes hagan de estos aportes.

Cabe aclarar aquí que al igual que otras ciencias sociales, la didáctica se ocupa de estudiar un objeto conformado por sujetos sociales o una práctica intervenida por distintos sujetos. Tomando el aporte de Vasilachis⁸⁷ y la postulación que realiza sobre la *Epistemología del Sujeto Conocido*⁸⁸, podríamos decir que el centro de la investigación

⁸³ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.159.

⁸⁴ Feldman, *op.cit.* El autor sostiene que el objeto de estudio de la didáctica varía considerablemente entre diferentes teóricos.

Basabe (2007), como veremos más adelante, ubica las definiciones de didáctica y sus responsabilidades para con las prácticas de enseñanza de las que se ocupa, en dos extremos similares.

⁸⁵ También se podría ubicar aquí –entre otros– a Díaz Barriga cuando dice: “...Yo pienso que [la didáctica] parte de un intento por construir una teorización sobre los problemas que bordan en torno a la enseñanza escolar, y que, evidentemente, una didáctica que no aterriza en propuestas genéricas para el trabajo escolar no sería viable” (en Furlán, *op.cit.*, pp.31-32).

⁸⁶ Feldman, *op.cit.*, p.24.

⁸⁷ Vasilachis, 2008.

⁸⁸ La Epistemología del Sujeto Conocido es la propuesta que esgrime la autora para que se conforme en el fundamento de la investigación cualitativa. Se parte del reconocimiento de la identidad esencial entre el sujeto cognoscente y el conocido, aunque no existencial –vinculadas a las particulares condiciones de

es el sujeto a quien se conoce y hay respeto e interacción entre las formas de conocer la práctica investigada, una de ellas es el conocimiento científico, la otra es la de los sujetos conocidos. Esta característica, junto con otros procesos generales que veremos, vincula a nuestra disciplina con las ciencias sociales.

Por su parte, Feldman propone un cambio de perspectiva para el campo de la didáctica y su objeto de estudio. La pregunta inicial de Comenio, con la cual surge el campo, a saber, *¿cómo enseñar todo a todos?*, debe reorientarse en función de la magnitud y complejidad de los sistemas educativos en la actualidad y de las dinámicas que los mismos involucran. Por lo tanto, dicha pregunta debería reemplazarse –para el autor– por aquella relativa a *¿cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen?*⁸⁹, reacomodando las preocupaciones disciplinares.

A pesar de las incertidumbres y discusiones anteriores, necesitamos cierta claridad –aunque más no sea provisoria– en algunos posicionamientos que nos posibiliten seguir avanzando en este trabajo y en el estudio de la complejidad del campo de la didáctica. Así, acordamos con Basabe⁹⁰ cuando especifica dos planos de dificultades a los que debe enfrentarse la didáctica y que coinciden con dos aspectos disciplinares centrales para esta investigación: la naturaleza del conocimiento didáctico y la responsabilidad que le cabe respecto de su objeto de estudio.

En un primer plano, debemos considerar la complejidad del objeto de la didáctica. Independientemente de que éste sea el aula o la tríada docente-alumno-contenido, se trata de un objeto complejo, conformado por acciones humanas⁹¹, interdependientes unas de otras, y por diversos sistemas interrelacionados. A medida que se amplía la perspectiva de abordaje del objeto, la complejidad aumenta en tanto se van sumando nuevos actores y procesos.

En un segundo plano de dificultades, tenemos que localizar un abanico de resoluciones de carácter ético que involucren la responsabilidad que le cabe a la

existencia– lo que posibilita pensar a la investigación social como un espacio de interacción cognitiva que permite la construcción cooperativa del conocimiento. El centro se traslada al sujeto conocido en un intento de saber de él desde sus particulares formas de conocer el mundo.

⁸⁹ Feldman, *op.cit.*, p.26.

En lo que respecta a la complejidad del objeto de estudio y a la demanda de una mirada interdisciplinaria, se podría complementar esta reorientación en la didáctica con la definición que brinda Souto a propósito de la *formación de formadores*. La misma “...se dirige a quienes tienen a su cargo la función de formar a todos aquellos que en distintos ámbitos y niveles cumplen funciones de formación y actúan en espacios diversos de intervención pedagógica en el contexto de la educación permanente, o sea de los aprendizajes sociales en sentido amplio” (Souto, 1995, p.27).

⁹⁰ Basabe, *op.cit.*

⁹¹ Para un profuso tratamiento de las acciones humanas y de las prácticas sociales y culturales en educación, puede consultarse el trabajo de Gimeno Sacristán (1998).

didáctica con respecto a su objeto de estudio. En la ya expuesta demarcación de esos dos polos, Basabe defiende la intervención y sostiene que la didáctica, junto con la ética y la política, debe enfrentar los problemas de informar la acción y los riesgos que esto conlleva⁹².

Podríamos afirmar aquí que la educación es un problema práctico, por lo tanto, como dicen Carr y Kemmis⁹³, las teorías e investigaciones educativas no pueden desconocer esto ni limitarse al descubrimiento de un nuevo saber; deben por el contrario buscar confeccionar cursos de acción posibles que dirijan las prácticas en determinados sentidos.

A partir de lo planteado hasta aquí, aparecería la relación entre la didáctica y sus posibilidades y condiciones de intervención en las prácticas de enseñanza. Consideramos que de manera no siempre explícita, la intervención aparece como problemática cuando la didáctica se pregunta acerca de su responsabilidad por el rumbo que debería adoptar el objeto del que se ocupa. En este sentido, resulta de interés presentar algunas conceptualizaciones sobre intervención y las características que adquiere para la didáctica según diferentes autores.

Así por ejemplo, Silber postula que la intervención es una categoría constitutiva tanto de la pedagogía como de la didáctica. “*Intervención –viene-entre, entre la pauta dicha y la acción–*”⁹⁴ que se desenvuelve en una práctica educativa –y social– para su mejoramiento, conservación o transformación.

Intervención que articula la explicación, la norma y la utopía, en tanto componentes epistemológicos⁹⁵; elementos teóricos y prácticos que posibilitan comprender una realidad, aspectos utópicos o valorativos que dan sentido y orientan la acción, y una dimensión normativa que da cuenta del “deber ser” (aspectos separables sólo en un plano analítico).

En el campo de la didáctica específicamente, encontramos diferentes autores que defienden la intervención como propia del campo, aunque afectando aspectos diversos

⁹² “...las disciplinas que terminan en –ica (como la ética, la política o la técnica) son aquellas que tienen que ver con la poiesis o con la praxis, pues son disciplinas de aplicación o de acción...” (Camilloni, 1996, pp.27-28. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada).

“...Se dice que la ética es normativa en tanto en cuanto estudia y propone las normas por las que se rige la acción humana, es decir, no se contenta con decir cómo son las acciones humanas, sino cómo deben ser” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, *op.cit.*, p.1015).

⁹³ Carr y Kemmis, *op.cit.*

⁹⁴ Silber, 1996, p.1.

⁹⁵ Estos tres componentes son distinguidos por Gimeno Sacristán (1978) para caracterizar a las ciencias de la educación. Posteriormente, el mismo planteo es retomado por Davini (1996) y resignificado para dar cuenta de la didáctica.

en su conceptualización. Entre ellos, podemos mencionar por ejemplo a Camilloni⁹⁶ quien en distintos trabajos defiende la responsabilidad activa que posee la didáctica al momento de ocuparse de la enseñanza. Asimismo, enfatiza que no debe solamente describir y explicar su objeto sino que, además, debe buscar intervenirlo considerando su inserción social. En este sentido y retomando lo ya expuesto con respecto a la articulación de saberes que le compete a esta disciplina, la didáctica no puede desconocer el aporte de ninguna ciencia social en la intervención en la enseñanza.

También Candau considera a la intervención como una dimensión propia de la didáctica. El *cómo hacer* en la práctica pedagógica es un objetivo de esta disciplina y siempre debe estar en articulación con el “...para qué hacer...” y con el “...por qué hacer...”⁹⁷.

Por su parte, Contreras Domingo⁹⁸ plantea que la didáctica no puede mirar la realidad de manera impasible, debe intervenir ya que su compromiso con la práctica es lo que da sentido a su desarrollo disciplinar.

Por último, podemos citar a Bruner⁹⁹ para quien la didáctica tampoco puede limitarse a describir y explicar sino que tiene un compromiso con la práctica que se expresa a través de un discurso normativo que dice qué y cómo hacer para que la enseñanza alcance las intenciones educativas propuestas.

Estos planteos que adjudican a la didáctica una responsabilidad directa por la enseñanza, nos habilitan algunas reflexiones metateóricas al comparar nuestra disciplina con otras, siempre tomando como criterio la vinculación con la práctica.

En este sentido, para Ferry¹⁰⁰, las disciplinas que se ocupan de estudiar específicamente los procesos formativos, se mueven constantemente en un juego dialéctico entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la acción. Por esta razón, resulta que un aspecto característico es la intervención, orientada desde una perspectiva crítico-propositiva al mejoramiento de los procesos educativos en su conjunto. El resto de las disciplinas que se ocupan de estudiar la educación (como por ejemplo: psicología, sociología, antropología, lingüística, etc.) aportan explicaciones acerca del objeto, no obstante las mismas no son determinantes para la acción.

⁹⁶ Camilloni, 1996, 2007d.

⁹⁷ Candau, 1996, p.17.

⁹⁸ Contreras Domingo, *op.cit.*

⁹⁹ Bruner, 1969. Retomaremos más adelante la postura del autor.

¹⁰⁰ Ferry, 1997.

Otros autores trabajan con criterios similares y clasifican distintos tipos de investigaciones didácticas y educativas que resultan relevantes para nuestra investigación, sea porque aluden a la didáctica directamente o porque sus análisis en disciplinas afines pueden resignificarse para aumentar el conocimiento en ella.

Entre ellos, podemos citar a Díaz Barriga¹⁰¹ quien propone dos grandes capítulos –divididos a su vez en apartados– en los que se pueden organizar los diferentes modelos de investigación que se fueron presentando en los tres siglos y medio de producción de conocimiento didáctico¹⁰². El primer capítulo está conformado por aquellas tendencias orientadas a la construcción de una teoría didáctica y a la derivación de técnicas para ser utilizadas en el aula. El segundo se conforma por los estudios sobre el aula, ya sean aquellos preocupados por brindar una teoría sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella ocurren, ya sean aquellos otros que persiguen aportar elementos para mejorar la comprensión sobre dichos procesos.

Furlán y Pasillas¹⁰³, por su parte, analizan las articulaciones complejas que se han ido dando en la última mitad del siglo XX entre investigación y campo pedagógico, principalmente en México, contexto en el que trabajan y desde el que escriben. Postulan tres tipos de investigaciones: 1- la investigación pedagógica que tiene como objetivo establecer la verdad o falsedad de las teorías en las que se sustentan los proyectos optimizadores de intervención en las prácticas; 2- la investigación de las prácticas educativas que sin presentar compromisos con proyectos optimizadores buscan dar cuenta de su carácter social, psicológico, lingüístico, etc.; 3- la investigación que se realiza en el marco de las ciencias sociales en su conjunto que sin aludir específicamente en sus descripciones y/o explicaciones a los procesos formativos, su conocimiento es relevante para la comprensión y/o intervención en ellos.

Teniendo en cuenta lo descripto por los autores anteriores, podríamos decir que las investigaciones con propósitos didácticos serían aquellas que se realizan con la intención de mejorar la enseñanza, de construir proyectos optimizadores al decir de Furlán y Pasillas, de responsabilizarse por el desenvolvimiento de las prácticas como

¹⁰¹ Díaz Barriga, 1998.

¹⁰² Estos siglos se contabilizan desde la aparición de la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio en 1657, obra que constituye un núcleo fundamental al momento de estudiar los lineamientos pedagógicos y didácticos que marcaron el pensamiento educativo subsiguiente.

¹⁰³ Furlán y Pasillas, *op.cit.*

también exponen Basabe¹⁰⁴ y Feldman¹⁰⁵, de conformar el componente normativo que marca ese compromiso de la disciplina con las prácticas de enseñanza.

En otros términos, hay investigaciones que persiguen explícitamente propósitos didácticos al momento de pensarse y practicarse, que se generan en el campo de la didáctica y que buscan intencionalmente la construcción de normas o principios de intervención que digan –en términos generales o específicos– cómo deberían ser las acciones en y de la enseñanza o qué rumbos deberían éstas seguir. Pero también hay investigaciones que se producen en otros marcos disciplinarios –como puede ser la sociología, la psicología o en las mismas ciencias de la educación– que persiguen propósitos explicativos o comprensivos y que brindan insumos en la construcción de explicaciones y/o normas para la enseñanza.

Encontramos, por otro lado, planteos que sostienen que la didáctica debe dedicarse a la descripción y explicación de su objeto de estudio, sin llegar a postular la intervención en la práctica.

Por ejemplo, Becker Soares¹⁰⁶ analizando el contexto de producción didáctica brasileiro a mediados de los '80, considera que la didáctica atraviesa un proceso de crisis de identidad a partir del cuestionamiento que recibe desde principios de la década como disciplina prescriptiva. Expone que ya desde sus inicios con Comenio, la disciplina se presenta como un conjunto de normas y reglas destinadas a informar y orientar el accionar de los docentes. Plantea que el análisis crítico que se viene haciendo de la escuela y la enseñanza, permite hablar de prácticas sociales, políticas e ideológicamente comprometidas, lo que deriva en un cuestionamiento hacia una disciplina que pretende preparar profesionalmente para el desempeño en ese tipo de prácticas a partir de un contenido prescriptivo, instrumental y pretendidamente neutral. No obstante, la revisión que la didáctica demanda no se soluciona introduciendo perspectivas de análisis político y sociológico en dicho contenido, sino que es necesario comenzar con una reflexión sobre la historia de la disciplina con vistas a reorientarla.

Entendemos que la autora propone para la didáctica una revisión consistente en adoptar una línea de investigación que se viene desarrollando desde los años '70 y que busca analizar y describir la clase escolar en sí misma¹⁰⁷. Este cambio de perspectiva

¹⁰⁴ Basabe, *op.cit.*

¹⁰⁵ Feldman, *op.cit.*

¹⁰⁶ Becker Soares, *op.cit.*

¹⁰⁷ Podríamos agregar que Díaz Barriga plantea que para esta autora “...la didáctica por fin encontró su identidad cuando encontró la etnografía...” (en Furlán, 1999, p.36).

permitiría conocer un objeto que hace tiempo se viene prescribiendo y, además, que se quiere reformular pero que es imposible hacerlo sin conocerlo.

Por otro lado, Barco¹⁰⁸, en nuestro país, retoma este trabajo de Becker Soares a fines de los '80 y postula también que la clase debe convertirse en el objeto de estudio de la didáctica. Dice que ya son varias las disciplinas que miran la clase y que la han convertido en su objeto con diferentes pretensiones, así que es tiempo de que la didáctica le preste también su atención a ese acontecer cotidiano del aula que hasta el momento le resulta desconocido.

Éste sería el primer paso que hay que dar en ese proceso de revisión de la didáctica que plantea Becker Soares y que Barco parecería reconocer. La definición del objeto de estudio antecede al establecimiento de su carácter disciplinar relativo a si es una técnica o un caudal explicativo. No obstante, las urgencias de la práctica y la necesaria intervención que el acto educativo demanda, obligan a la didáctica a proveerle al docente aquellos recursos necesarios para evaluar la enseñanza y mejorarla en vistas a lograr el aprendizaje de los alumnos.

A partir de lo anterior, parecería que Barco da un paso más y reserva un cierto lugar de normatividad para la didáctica. No sería esa disciplina prescriptiva o ese conjunto de instrucciones, según las caracterizaciones de Becker Soares, pero sí tendría responsabilidad en el mejoramiento de las prácticas a partir de abrir un diálogo con el docente. Sería una disciplina que explica y propone.

En un trabajo previo¹⁰⁹, la misma autora delinea una nueva propuesta didáctica o una antididáctica, por oposición a la didáctica tecnicista de las décadas del '60 y '70¹¹⁰. Esta propuesta apunta a la conformación de una disciplina claramente comprometida con opciones ideológicas y políticas, con un proyecto de hombre y de sociedad, y que involucre en la discusión educativa a los docentes y a la comunidad.

¹⁰⁸ Barco, *op.cit.*

¹⁰⁹ Barco, 1975.

¹¹⁰ Podríamos arriesgar que esta didáctica tecnicista cuestionada por Barco es aquella didáctica prescriptiva criticada por Becker Soares (*op.cit.*).

II – 2 – Relaciones entre conocimientos, valores, normas y prácticas en la didáctica: notas de un recorrido histórico.

Nos proponemos en este apartado construir un recorrido histórico por la didáctica que destaque las relaciones que se han producido entre conocimientos, valores, normas y prácticas, enriqueciendo así el tema de esta tesis y resaltando aquellas dimensiones que nos permitan establecer relaciones con perspectivas epistemológicas y metodológicas en los próximos capítulos.

En líneas generales, podríamos decir que esta disciplina atraviesa por tres momentos: uno normativo, otro prescriptivo y otro descriptivo¹¹¹, a cuyo tratamiento nos dedicaremos a continuación.

II – 2 – a – Momento normativo: la marca de los orígenes de la disciplina.

La didáctica es una disciplina de larga data. Suele ubicarse su constitución oficial en el siglo XVII a partir de la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio¹¹². Otros autores¹¹³, rastrean antecedentes más remotos llegando a la Grecia clásica, de la mano de los *didaskalos* (maestros) que se ocupan de la instrucción de los niños mayores con diferentes títulos y responsabilidades.

Hamilton¹¹⁴ realiza un recorrido histórico interesante en pos de la comprensión de los sentidos que se asocian a las palabras “didáctica”, “pedagogía” y “*curriculum*” en Inglaterra. Ya desde el título del artículo consultado plantea como una paradoja que la didáctica no tenga un desarrollo relevante, como es el caso del *curriculum*, en los países anglosajones. Para esto, retoma elementos de la tradición europea continental, comparando significados y estableciendo recorridos diferentes de la mano de pensadores y dinámicas teóricas que fueron configurando los usos actuales.

¹¹¹ Cols (2003b) utiliza estas aproximaciones para dar cuenta de las tendencias de investigación que se ocuparon de la enseñanza y que ejercieron influencias en la configuración del campo. Las denomina: normativa, prescriptiva de base empírica y descriptiva de corte interpretativo. En un trabajo posterior (Cols, 2007), aborda las propuestas de enseñanza a través del tiempo y construye momentos que enriquecen lo aquí planteado.

No utilizando los mismos términos e incorporando la influencia de las teorías crítico-reproductivistas y críticas, Davini (2008) construye una periodización para el campo de la didáctica compatible con la presentada en este trabajo.

También se puede consultar el trabajo de Araujo (*op.cit.*) para ver otro recorrido por el campo, no por ello contradictorio con el presente.

¹¹² Entre los autores que así lo plantean, podemos citar: Barco, 1989; Camilloni, 1993; Martínez Bonafé, *op.cit.* Es justo señalar que estos autores reconocen la existencia de prácticas de enseñanza y didácticas con anterioridad a la publicación de la obra comeniana.

¹¹³ Entre ellos Hamilton, 1999.

¹¹⁴ Hamilton, *op.cit.*

El autor extiende las inquietudes didácticas hasta la Grecia clásica, contempla algunas condiciones de la Edad Media y localiza el centro de sus preocupaciones en el Humanismo Renacentista, accediendo a la posibilidad de ubicar a Comenio como el iniciador de la “gran didáctica”, pero sin desconocer a otros pensadores –como Ratke, por ejemplo– que son reconocidos como movilizadores de la “pequeña didáctica”.

Para Hamilton a partir del siglo XVI se produce una distinción crucial que da origen a la didáctica moderna: la separación entre la enseñanza como actividad y los saberes a ser transmitidos por ésta o aquello que se enseña¹¹⁵. A su vez, este proceso se inscribe en un *giro instructivo*¹¹⁶ más amplio en el que el método también cambia sus sentidos para adecuarse a la época, dejando de ser un marco de procedimientos para pasar a incrementar la eficiencia de la práctica en la que es aplicado.

Wolfgang Ratke (1571-1635) convierte a la didáctica en un conjunto de prescripciones o máximas que indican qué debe hacerse en la enseñanza, cómo debe procederse para lograr el aprendizaje, cómo debe enseñarse, etc.¹¹⁷, otorgándole un sentido activo a la instrucción y pasivo al aprendizaje. No obstante, la didáctica así entendida podría ser pensada aún como un oficio de artesanos. Hay que esperar a que Comenio inicie la reflexión de la “gran didáctica”, más ligada a una tecnología instructiva, válida para todo un sistema educativo.

Juan Amós Comenio (1592-1670) es un pedagogo pero también un hombre religioso. Amós es su apellido y el cognomento de Comenio (Comenius es la versión latina de Komenshy) deriva del nombre de la localidad morava de Komna, de donde es

¹¹⁵ En términos más actuales, podríamos decir que esta separación de preocupaciones se vincula con los debates que se desarrollan entre la didáctica y el *currículum*, en tanto según las tradiciones y configuraciones disciplinares, la didáctica se ocuparía del *cómo* enseñar y el *currículum* del *qué* enseñar (Barbosa Moreira, *op.cit.*; Álvarez Méndez, 2001). Abordar esta línea es interesante aunque ahora no sea parte de las preocupaciones centrales. Consideramos que abonaría a los debates entre las disciplinas mencionados acerca de sus irresueltas (Feldman, *op.cit.*) vinculaciones, así como también al análisis del contenido en el marco de reflexiones sobre las funciones sociales de la escuela (Gimeno Sacristán, 1993).

¹¹⁶ Hamilton sostiene que la literatura sobre educación realizó un giro de tipo instructivo, centrándose más en la enseñanza que en el aprendizaje. El mismo se caracteriza por cinco procesos asociados: “*Primero, una nueva literatura sobre la instrucción –dirigida a maestros– comenzó a apartarse de la literatura antigua sobre la crianza (para padres, niñeras, encargados de menores y tutores). Segundo, el mundo de conocimientos ya existente comenzó a proyectarse, dando lugar a la noción de un programa de estudios (el cual definió el contenido de la instrucción); tercero, la instrucción fue organizada según trayectos a través del mapa del conocimiento, dando lugar a la noción del currículum (el desarrollo de la enseñanza moderna); cuarto, el conocimiento se organizó en torno a un marco de principios de presentación o de crianza –dando lugar a nociones coincidentes de la pedagogía y la didáctica (la organización de la crianza y la instrucción)–; y finalmente, estas presunciones sobre el contenido, la trayectoria, y la organización de la enseñanza fueron expresadas con la noción de método (la distribución de la instrucción)*” (Hamilton, *op.cit.*, p.8).

¹¹⁷ Hamilton, *op.cit.*

oriunda su familia. Asimismo, su bautismo se realiza al interior de la Hermandad Morava, por lo que queda constituido como miembro de esa iglesia evangélica¹¹⁸.

Militante protestante y defensor de la educación básica, recorre el continente europeo difundiendo sus ideas en los avatares de las persecuciones religiosas y las guerras de esos años. En 1632 aparece su obra más conocida, la *Didáctica Magna*¹¹⁹, que sustenta el ideal pansófico, a saber, *enseñar todo a todos*, lo que implícitamente instala en el campo de preocupaciones una tecnología instructiva eficiente, con potencialidad de desplegarse en la totalidad de un sistema educativo a gran escala¹²⁰.

Las pretensiones de universalidad también se ponen en evidencia en el interés por encontrar un método único, universal, válido para la enseñanza de cualquier contenido¹²¹. Se prescriben determinados contenidos a ser enseñados a los alumnos, hay una meticulosa organización y secuenciación de los mismos al interior de los tramos escolares, y se delinea *el* método didáctico adecuado, eficaz y rápido para *enseñar todo a todos*.

La mencionada obra –así como también las de otros autores que fueron apareciendo entre los siglos XVII y XIX– organizan una normativa fuerte con el propósito de regular el funcionamiento de la educación institucionalizada en su conjunto, desde el “macro-sistema” hasta la vida en las aulas. El “deber ser” de las acciones a desarrollar por el docente y el alumno –normativa bifronte en términos de Barco¹²²– para el alcance de los fines establecidos, está claramente estipulado. Pero, una cuestión a destacar es que esta normativa no se realiza al margen de los fundamentos y fines que orientan el rumbo de la educación.

En el mismo sentido, Cols¹²³ reconoce que la comprensión de la propuesta metodológica comeniana debe inscribirse en el contexto de las concepciones filosóficas,

¹¹⁸ De la Mora, 2000.

¹¹⁹ La edición sueca se publica en 1632, y la edición latina, en 1657. Posiblemente sea esta última la más divulgada.

¹²⁰ Reconocemos que no es posible hablar de la existencia de sistemas educativos formales hasta entrado el siglo XIX. No obstante, consideramos que al menos en el imaginario de los pensadores de la época, ya estaba el germen de una institución social destinada a la educación de toda la población. Esta concepción de masificar o generalizar la educación es la que habilita –como veremos a continuación– la utilización de la expresión “macro-sistema”.

¹²¹ Cols (*op.cit.*) informa que si bien Comenio reconoce la especificidad de los distintos tipos de saberes y dedica diferentes capítulos de su *Didáctica Magna* a su tratamiento, busca un método de aplicación general e invariable más allá de estas particularidades.

¹²² Barco, *op.cit.*

¹²³ Cols, *op.cit.*

pedagógicas y políticas que le dan sentido. Lo metodológico pretende ordenar la transmisión de nuevos saberes en el marco de la novedosa institución educativa¹²⁴.

Comenio, al comienzo de su obra, expone con claridad y detalle aquellas características que debe poseer el hombre para preciarse de tal. La alineación religiosa del autor aporta una cosmovisión interesante para entender la formación espiritual del sujeto que se desea alcanzar con la educación escolarizada. Formación que se complementa al combinarse con otros ideales más vinculados a la instrucción “...de los fundamentos, las razones y fines de las principales cosas que existen y se crean”¹²⁵.

El conocerse a sí mismo (máxima griega que retoma Comenio en el primer capítulo de la obra mencionada) y a los objetos y demás hombres del mundo, practicar las costumbres honestas y cultivar los sentimientos religiosos, son aquellos núcleos constitutivos de ese ideal hacia el que debe tender la formación permanente¹²⁶ de la persona y la educación escolar particularmente. Estos tres requisitos han sido colocados por la naturaleza en todos los hombres. Por lo tanto, éstos deben ser educados si desean convertirse en tales y la educación debe cultivar esos requisitos humanos ya presentes en todos en forma de semilla¹²⁷ o en potencia sin desarrollar.

Este ideal de sujeto al que se tiende, siguiendo a Narodowski¹²⁸, es el motor que da sentido a las acciones, es la utopía que estructura, ordena y organiza la totalidad del pensamiento pedagógico moderno.

En un sentido similar, Davini¹²⁹ reconoce aspectos comunes entre las obras de Comenio y Herbart que, a los fines de este trabajo, resultan relevantes a pesar de las diferencias que presentan. En ambos pensadores, la conformación del discurso de la didáctica se liga a la producción de un conjunto de reglas de acción que disciplinan la conducta del docente y de los alumnos, y al problema de los fines y valores de la

¹²⁴ Diferentes autores coinciden en señalar que la comprensión de la concepción didáctica de Comenio requiere que la misma se contextualice en un proyecto político-educativo global para la escuela; entre ellos: Barco, *op.cit.*; Davini, 1996; Civarola, 2005; Araujo, *op.cit.* Estos aspectos son importantes porque van a caracterizar la normatividad en la didáctica por oposición a lo prescriptivo, como veremos en el próximo apartado.

¹²⁵ Comenio, 2000, p.33.

¹²⁶ La expresión “formación permanente” no es una categoría usada literalmente por Comenio. En otra de sus obras llamada *Pampédia*, el autor expande las acciones educativas y abarca los espacios formativos posteriores a la escuela (cabe aclarar que existe una diferencia con el sentido que le adjudicamos al término hoy en día ya que las prácticas educativas anteriores a la escuela para Comenio quedan incluidas en la escuela maternal de los 0 a 6 años). Asimismo, esboza una idea de autoeducación en el marco filosófico de que el mundo entero es una escuela para el hombre y dura toda la vida. (de la Mora, *op.cit.*).

¹²⁷ La expresión no es azarosa ni nos corresponde. Es el mismo Comenio quien utiliza ésta y tantas otras que le permiten referenciar cada afirmación, frase o comentario a sus correlativos naturales.

¹²⁸ Narodowski, 1994.

¹²⁹ Davini, *op.cit.*

educación, que guardan una cierta normatividad en pos de la construcción del mundo deseado.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841)¹³⁰, como discípulo de Kant, tiene pretensiones sistémicas y trabaja por una teoría general de la pedagogía, aunque también incluye un grupo de etapas formales de la instrucción, que pueden traducirse en actividades para el aula de clase y para el planeamiento de la enseñanza¹³¹. En este sentido, se le reconoce una importante influencia en el pensamiento didáctico y en la organización del aula a partir del método global¹³².

La pedagogía científica propuesta por Herbart, considerado su fundador, se asienta en la filosofía práctica como fuente dadora de finalidades educativas y en la psicología en tanto disciplina que informa cómo debe ser el proceso de instrucción¹³³.

Esta pedagogía, a su vez, se sustenta en tres principios capitales, a saber, gobierno, instrucción y disciplina. Según Dussel y Caruso, el primero ocupa un lugar central y de él dependen los otros dos principios; es fundamental para organizar la clase, mantener el orden y conducirla, se preocupa tanto por el cuerpo como por el alma, vigila y castiga. La instrucción es la actividad espiritual que se ocupa de la motivación de los alumnos y de despertar el interés. Por último, la disciplina se propone formar el carácter y la voluntad; Herbart propone una obediencia reflexiva y elegida por el alumno en oposición a una obediencia ciega y fundada en el temor.

Por otra parte, el método instruccional herbartiano se conforma de las siguientes etapas:

“1- Claridad en la presentación del contenido (etapa de demostración del objeto); 2- asociación de un contenido con otro asimilado anteriormente por el alumno (etapa de comparación); 3- sistema, por el cual el nuevo elemento es colocado dentro de un todo ordenado (etapa de generalización); 4- método o

¹³⁰ Encontramos una referencia en Salinas Fernández (1995) que ubica a Herbart como el pensador que inaugura el campo de la didáctica.

¹³¹ Hamilton, *op.cit.*

¹³² Dussel y Caruso, 1999.

¹³³ Cols, *op.cit.*

“...Cuando decía psicología, pensaba en algo abstracto, en mecanismos generales, no en una psicología infantil específica, y menos aun en una psicología experimental. El suyo era un sistema psico-lógico: la lógica de la psique era comprensible desde el punto de vista “lógico” más que desde el punto de vista “psico”...” (Dussel y Caruso, *op.cit.*, p.125).

La interrelación entre estudios psicológicos y pedagógicos así como la importancia asignada a los intereses del niño, son cuestiones que para Ali Jafella vinculan la propuesta de Herbart con cuestiones luego resaltadas por la escuela nueva. “...Aunque no se lo considera precursor de la Escuela Activa, su obra fue uno de los primeros anuncios sobre nuevas interpretaciones acerca del desarrollo psicológico de los niños y sus influencias en el plano educacional” (Ali Jafella, 2006, p.43). La autora menciona la influencia de Herbart en filósofos de la educación norteamericana como Dewey.

aplicación a situaciones concretas de los conocimientos adquiridos (etapa de aplicación)”¹³⁴.

Cols¹³⁵ considera que la difusión del trabajo de Herbart se realiza hacia fines del siglo XIX de la mano de sus seguidores, quienes serían los responsables de enfatizar el componente metodológico de la obra, llevando la estructura de los pasos formales a un extremo en el que se descontextualiza de la teoría educativa que la sustenta y le da sentido. Cuestiones como éstas dan lugar en diferentes momentos¹³⁶ a ciertas críticas que acusan a la didáctica de poseer un tinte formalista. No obstante, la cuestión metodológica sigue estando en el centro de las reflexiones disciplinares.

Reconocemos que estos comentarios no agotan la propuesta pedagógica herbartiana, pero su breve introducción aquí nos permite focalizar la atención en al menos dos cuestiones que consideramos relevantes para este trabajo. Una de ellas se vincula al planteamiento de un método de enseñanza enmarcado en una teoría educativa mayor, involucrando en su desenvolvimiento a los tres polos del conocido triángulo didáctico¹³⁷. La segunda cuestión refiere –en consonancia con todo su pensamiento y con el de algunos de sus contemporáneos– al establecimiento de un método universal que pueda ser aplicado independientemente de la diversidad de estudiantes y de contenidos, es decir, a todos los sujetos y a todos los saberes¹³⁸. Cuestión que, como vimos, también es compartida por Comenio al expresar su intencionalidad de generar un método universal para enseñar todo a todos; un primer “todo” que incluye la totalidad de conocimientos disponibles en la época, y un segundo “todos” que busca incluir a todos los hombres que deben transitar por un proceso educativo para cultivar su humanidad.

El recorrido precedente permite visualizar la ligazón existente entre los tres componentes epistemológicos –recordamos, explicación, norma y utopía– de la didáctica y la pedagogía. Como ya mencionamos, los mismos son separables sólo a los fines analíticos, ya que conforman articuladamente la integralidad de las disciplinas. Encontramos diferentes autores que aluden a la importancia de la vinculación entre

¹³⁴ Cols, *op.cit.*, p.80.

¹³⁵ Cols, *op.cit.*

¹³⁶ Es quizá la didáctica que se desarrolla en las décadas del '60 y '70 la más criticada por su instrumentalismo en el período que nos interesa focalizar en nuestra tesis.

¹³⁷ Dussel y Caruso (*op.cit.*) sostienen que Herbart es uno de los primeros pedagogos en trabajar con los tres polos –docente, alumno y contenido– del triángulo didáctico, toda una innovación para la época, aún cuando sigue conservando para el maestro cierta centralidad, similar a la que le asignaba Comenio pensándolo como el sol.

¹³⁸ Dussel y Caruso, *op.cit.*

estos componentes, no ya a partir del análisis de una propuesta en particular, sino como parte de un ejercicio metateórico sobre sus propios campos.

Así, por ejemplo, Silber¹³⁹ plantea que la normatividad prescriptiva aisladamente tiene relación con lo consuetudinariamente aceptado y, por tanto, con la reproducción social. Serían la normatividad y la utopía, juntas, las que permitirían construir caminos alternativos, habilitando a los hombres a expandir sus posibilidades a partir de la crítica y la creatividad.

Podríamos decir que, en la misma línea, Gimeno Sacristán¹⁴⁰ plantea que la normatividad construida desde o deducida del conocimiento científico que se posee en un determinado momento histórico, tendría un carácter reproductor de la realidad, válido siempre que se tome lo dado como modelo a propagar. No obstante, el autor propone una perspectiva superadora de la realidad educativa tal como es descrita por el componente explicativo que demanda la asociación con el componente utópico. Este último sería el intermediario entre la explicación y la normatividad, seleccionando aquellos aspectos válidos de los no válidos. La utopía permitiría visualizar lo dado y lo dándose, también en coherencia con la inconclusión propia del objeto que ya expusimos.

En otros términos, este posicionamiento es compartido a su vez por Contreras Domingo¹⁴¹ para quien la didáctica sólo puede analizarse a sí misma en relación con los valores que se propone para la enseñanza y en qué medida su conocimiento científico y su vinculación con la práctica, se alejan o se acercan de la concreción de dichos valores. Esta referencialidad a los valores y a la elaboración de propuestas de enseñanza consecuentes con ellos, se opone a una normatividad tecnológica derivada exclusivamente del aspecto explicativo de la disciplina.

Feldman también critica desde su lugar la elaboración de propuestas de enseñanza casi exclusivamente a partir de los datos obtenidos en la investigación. Esta forma de derivar cursos de acción desde el *corpus* de conocimientos didácticos o pedagógicos, es lo que el autor denomina “*deslizamiento normativo*”¹⁴², y estaría desconociendo la importancia de los valores educativos sobre los que descansan las propuestas normativas.

¹³⁹ Silber, 1997.

¹⁴⁰ Gimeno Sacristán, 1978.

¹⁴¹ Contreras Domingo, *op.cit.*

¹⁴² Feldman, *op.cit.*, p.103.

Los primeros pasos en la didáctica nos marcan la centralidad del rol docente; las prescripciones metodológicas comenianas dan cuenta de esto, en tanto pautan claramente qué es indispensable hacer en el aula de clases para enseñar de una manera rápida, fácil y eficaz¹⁴³. El método es el que permitiría alcanzar estas características en la enseñanza, a partir del disciplinamiento de la conducta y asentado en el sensual empirismo de Bacon y el realismo pedagógico de Ratke.

Aunque esta reconstrucción del recorrido histórico de la didáctica no sea exhaustiva, lo que nos interesa destacar es la articulación entre los conocimientos, valores y normas, sólo separables en el análisis. La disciplina así entendida es portadora de estos tres elementos que le permiten dar cuenta de su objeto de estudio, explicarlo, y orientar cursos de acción tendientes al alcance de los fines establecidos.

Asimismo, otro rasgo que caracteriza a la didáctica en sus orígenes, es su vinculación con la escolarización y los problemas que ella presenta a la disciplina. Los maestros encargados de la enseñanza a grandes masas de población demandan un conjunto de saberes relativos a qué y cómo enseñar determinados contenidos, y es la didáctica la disciplina que se ocupa de dar respuestas a éstos y a otros problemas asociados¹⁴⁴.

La enseñanza es una práctica social y, por tanto, una construcción humana tendiente a dar una particular respuesta a la necesidad de transmitir ciertos conocimientos en la sociedad. En este sentido, Pineau, Dussel y Caruso¹⁴⁵ plantean que la escuela moderna es una invención social e histórica, como otras, contingente pero no un fenómeno inevitable¹⁴⁶.

Diversos estudios¹⁴⁷ inscriben el desarrollo de la enseñanza y de nuevos dispositivos para la transmisión de la cultura seleccionada en la emergencia de los Estados Nacionales y, por consiguiente, en la necesidad de formar ciudadanos así como

¹⁴³ Éstas son algunas de las características ventajosas que Comenio le adjudica a su método y que están presentes en su *Didáctica Magna*.

¹⁴⁴ Barco (*op.cit.*) y Basabe (*op.cit.*) analizan a la didáctica como una disciplina escolarizada.

Dussel y Caruso (*op.cit.*), por su parte, analizan los planteos metodológicos herbartianos como una forma de dar respuesta a la organización de los nuevos sistemas educativos.

¹⁴⁵ Pineau, Dussel y Caruso, 2001.

¹⁴⁶ En un sentido similar, Gimeno Sacristán dice “...la educación no es algo espontáneo en la naturaleza, no es mero aprendizaje natural que se nutre de los materiales culturales que nos rodean, sino una invención dirigida, una construcción humana que tiene un sentido y que lleva consigo una selección de posibilidades, de contenidos, de caminos...” (Gimeno Sacristán, 1998, p.40).

¹⁴⁷ Entre ellos podemos mencionar: Hamilton, *op.cit.*; Pineau, Dussel y Caruso, *op.cit.*; Dussel, *op.cit.*; Cols, *op.cit.*

también mano de obra para desempeñarse en las industrias que comienzan a aflorar después de la Revolución Industrial.

Pineau¹⁴⁸ expone que aproximadamente entre 1880 y 1930, se produce la expansión de la escuela como fenómeno educativo hegemónico en todo el globo. La escuela se transforma en un símbolo de progreso, y a partir de entonces, una multiplicidad de hechos sociales son explicados como sus éxitos y como sus fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas, se deben fundamentalmente a lo que el sistema de educación formal hace con los grupos de población que transitan por sus aulas.

En esta vinculación con la escuela, el discurso normativo de la didáctica mantiene en el maestro su interlocutor privilegiado hasta principios del siglo XX, cuando las pedagogías escolanovistas ponen en el centro de la escena al alumno, sus intereses, actividades y el respeto por su desarrollo. Los aspectos metodológicos de esta corriente son notables y con un valor didáctico nada despreciable, aún cuando no sean los más destacados al momento de recordarla. Generalmente, se le asigna mayor importancia a los ideales de libertad que la sustentan y al quiebre que se produce entre esta postura y la escuela tradicional¹⁴⁹.

En lo que respecta a los métodos, Cols¹⁵⁰ sostiene que la corriente¹⁵¹ escolanovista tiene una importante producción. Destaca que los mismos se conforman en articulación con las finalidades educativas, lo que permite insertar lo metodológico en un proyecto educativo más amplio. Aún cuando puedan apreciarse disparidades entre los diferentes autores al momento de conceptualizar las finalidades a alcanzar, ésta es una cuestión sobresaliente y que diferencia a este posicionamiento de otros vigentes en la época, como veremos a continuación. También la escuela nueva mantiene preocupaciones vinculadas a dotar de una base científica al pensamiento pedagógico y didáctico, así como asentar los métodos y técnicas sobre los conocimientos psicológicos.

¹⁴⁸ Pineau, 1996.

¹⁴⁹ Ver Cols (*op.cit.*) y Feldman, *op.cit.*

¹⁵⁰ Cols, *op.cit.*

¹⁵¹ Basabe (*op.cit.*) considera que en el campo de la didáctica se han ido configurando distintas corrientes. Definidas éstas como entidades de variado alcance, engloban grandes teorías, teorías individuales y grupos de teorías entre las que, según la autora, se halla el movimiento de la Escuela Nueva, compartiendo algunos supuestos y preocupaciones.

Ali Jafella¹⁵², por su parte, también localiza las transformaciones metodológicas llevadas a cabo por la escuela nueva en el marco de la oposición a la escuela tradicional, a su memorización de los conocimientos, enciclopedismo e intelectualismo exacerbado. Así, las metodologías grupales propugnadas se asientan en los supuestos de actividad y libertad de los alumnos.

En otro trabajo¹⁵³, la misma autora plantea la relevancia de la consigna “aprender a aprender” para la escuela nueva. Ésta propicia el trabajo de los estudiantes, la contemplación de sus intereses y motivaciones, el trabajo en equipos, ubicando al docente en un lugar de guía u orientador, también en oposición a la centralidad asignada al mismo por la escuela tradicional.

El análisis realizado le permite a Ali Jafella¹⁵⁴ concluir que la introducción en nuestro país de estas metodologías, no encuentra eco y su importancia se disuelve en el contexto de una pedagogía tradicional aún muy fuerte, presa de las contradicciones al interior del sistema educativo. Sostiene que la escuela nueva no tiene en el ámbito universitario de nuestro país a principios del siglo XX la significatividad deseada, primero por la influencia del positivismo y luego por la difusión de filosofías alemanas y francesas de cuño metafísico. Posteriormente, a partir de 1960, la pedagogía tecnicista retoma aquellos aspectos de la educación criticados por la escuela nueva, en un intento de corresponderse con el desarrollismo económico.

En un sentido similar, Feldman¹⁵⁵ sostiene que la polémica entre la escuela nueva y la tradicional se reaviva en las discusiones sobre la enseñanza de principios de los años '70. Plantea que los aportes acerca del método realizados por la escuela nueva, conviven en muchos casos con una propuesta metodológica rigurosa más propia de la escuela tradicional.

II – 2 – b – Momento prescriptivo: el desgajamiento del cómo.

Podríamos plantear junto con Davini¹⁵⁶ que la armonía entre la explicación, la normatividad y la utopía, tan propia de las etapas antes descriptas, comienza a romperse en la década del '60 bajo la hegemonía del tecnicismo.

¹⁵² Ali Jafella, 2001.

¹⁵³ Ali Jafella, 1999.

¹⁵⁴ Ali Jafella, 2002.

¹⁵⁵ Feldman, *op.cit.*

¹⁵⁶ Davini, *op.cit.*

En primer lugar, es posible localizar en esta etapa algunos sentidos que otorgan diferencias a los términos “normativo” y “prescriptivo”. Camilloni¹⁵⁷ dice que el carácter prescriptivo es propio de un enfoque tecnológico y se interesa por el logro eficiente de los resultados; en cambio, una postura normativa, más característica del enfoque europeo, se ancla fuerte y explícitamente en un conjunto de valores y establece así qué es lo que se debe enseñar porque es lo bueno.

En otro trabajo¹⁵⁸, la misma autora enfatiza este carácter normativo que, desde su perspectiva, debe poseer la didáctica conceptualizándola como una disciplina comprometida con un proyecto político-educativo y con la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan para lograr la buena enseñanza.

En este contexto, elabora una distinción entre didáctica preceptiva y normativa que resulta relevante por su vinculación con el párrafo precedente así como también con la caracterización de la disciplina en el período histórico que estamos abordando. Estas dos modalidades teóricas de la didáctica se enfrentan a lo largo del siglo XX y dejan su huella en los sistemas educativos.

La didáctica preceptiva postula enunciados prácticos del tipo “si usted quiere alcanzar tal objetivo, realice tal acción”. Son reglas prácticas orientadas al logro eficaz de los objetivos. No obstante, este planteo didáctico no está comprometido con determinados fines, valores ni con un proyecto político-educativo en particular. Éstas son cuestiones a resolver por la filosofía de la educación, no por la didáctica.

Por su parte, la didáctica normativa, como mencionamos precedentemente, está asentada en un proyecto político-educativo y pretende la concreción de valores. Los enunciados de este tipo de disciplina y su vinculación con la práctica se pautan de la siguiente manera: “la enseñanza debe buscar alcanzar determinadas finalidades; debe lograr tipos específicos de aprendizaje en los alumnos; debe transmitir ciertos contenidos; etc.”¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Camilloni, Alicia (1997). “Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica”. *Revista Novedades Educativas*, 84, 4-7; citado en Cols, 2003a.

En una línea similar, Barco (*op.cit.*) también discrimina los términos prescriptivo y normativo, reservando para éste último la vinculación con los fines de la educación, con un proyecto educativo global y con los fundamentos de las acciones.

¹⁵⁸ Camilloni, 2007e.

¹⁵⁹ Cabe destacar que Camilloni destaca la presencia de elementos prescriptivos también en una didáctica no tecnológica. La autora no excluye lo prescriptivo que responde a la necesidad de eficacia y basado en el conocimiento científico pero señala la necesidad de lo normativo en tanto normas no sólo sustentadas en una legalidad científica sino en un deber ser.

Así entendida la didáctica, según plantea Camilloni, se convierte en una disciplina que se propone ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula. Las normas que elabora la didáctica respetan ciertos márgenes de autonomía, orientando pero no decidiendo por el docente. En todos los casos, éste es un profesional capacitado para la adecuación o resignificación de dicha normatividad a las particulares condiciones del grupo de alumnos, de la institución en la que se inscriben así como del contexto social y cultural más amplio.

En otro artículo¹⁶⁰ y como parte de su trabajo epistemológico en la didáctica, la autora refiere al sujeto destinatario del discurso didáctico. Concluye que éste debe ser conceptualizado como un sujeto individual y empírico y con la capacidad para realizar la necesaria traducción a la práctica que la teoría didáctica demanda para alcanzar sus intencionalidades. Este esfuerzo de acomodación de la teoría didáctica se lleva a cabo en el marco de las condiciones áulicas, institucionales y sociales que configuran el escenario en el que se concreta la enseñanza.

Podríamos establecer aquí relaciones con un sentido de norma que la caracteriza como poseyendo una “*textura abierta*”, tal como lo plantea Frigerio¹⁶¹. Así, la norma didáctica, podría representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad del docente, necesarias para su resignificación y para la apertura de aquellos espacios indeterminados de la práctica. Parafraseando a la autora, no hay normativa que pueda clausurar todos los significados que le pueden adjudicar los sujetos.

Por su parte, Davini¹⁶² ancla en análisis en nuestro país y reserva el término “prescripción” para aludir a las reglas elaboradas por la didáctica tecnicista que tuvo auge entre las décadas del ’60 y ’70. Refiere a una prescripción neutralizada y, por tanto, despojada de todo debate utópico-político.

Por otro lado, buscando también esclarecer algunos de los sentidos asignados a los términos prescriptivo y normativo, es interesante mencionar las consideraciones de Bruner¹⁶³ al respecto.

¹⁶⁰ Camilloni, 2007b.

¹⁶¹ Frigerio, 1991, p.27.

Este sentido de lo normativo y su vinculación con el *curriculum* y el *protocurriculum* se encuentra desarrollado en Coscarelli y Picco, 2009, p.27.

¹⁶² Davini, *op.cit.*

Araujo caracteriza el enfoque tecnológico del *curriculum* con las mismas connotaciones. Dice que “...se trata de una postura eminentemente prescriptiva que anula cualquier debate ideológico y todo componente utópico...” (Araujo, *op.cit.*, p.53).

¹⁶³ Bruner, *op.cit.*

Como expusimos precedentemente, tanto en Estados Unidos, país desde el que escribe el autor, como en Inglaterra, no se ha desarrollado la didáctica como disciplina. En los países anglosajones, son el *curriculum* y la psicología educacional los que dan respuesta a una serie de cuestiones relativas a la enseñanza que, en nuestro medio, las aborda la didáctica. Es por este motivo que consideramos que la caracterización que realiza el autor acerca de la teoría de instrucción, es válida para la didáctica.

Así, para Bruner, la teoría de la instrucción es prescriptiva y normativa a la vez. Es prescriptiva porque brinda reglas acerca de la manera más eficaz de lograr ciertas finalidades y, a su vez, un canon para evaluar el desenvolvimiento de determinadas prácticas de enseñanza. Además, una teoría de la instrucción es normativa porque aporta criterios con distintos márgenes de generalidad y condiciones para satisfacerlos.

A partir de estas consideraciones, el autor diferencia la teoría de la instrucción de otras teorías descriptivas, como por ejemplo, las psicológicas, que informan lo que ha ocurrido después de la sucesión de un hecho.

No obstante, en un trabajo posterior, Bruner¹⁶⁴ parecería recuperar estas ideas y agregar que aquellas teorías descriptivas adquieren ciertos matices prescriptivos y normativos cuando se incorporan al conocimiento implícito que constituye cultura. Las teorías del desarrollo, por ejemplo, que intentan explicar la naturaleza humana y su crecimiento, una vez que son aceptadas en la cultura predominante, dan una realidad social a los hechos y procesos de los que se ocupan. De esta manera, crean reglas e instituciones a partir de las estipulaciones que presentan sobre el desarrollo humano.

En este mismo sentido, Feldman¹⁶⁵ sostiene que la distinción entre los aspectos descriptivos y prescriptivos es válida a los fines analíticos pero no es neta teniendo en cuenta que un sentido de lo normativo está incluido en el carácter construido y constructor de todo conocimiento¹⁶⁶.

Volviendo al campo de la didáctica con estas aportaciones, decimos entonces que a diferencia de los primeros planteos disciplinares, las propuestas metodológicas en el marco de la didáctica tecnicista se ligan a un sentido prescriptivo, tal lo descrito por los autores anteriores, y sufren una descontextualización de ese proyecto político-educativo más amplio que les asigna sentido, cobrando una centralidad en sí mismas.

¹⁶⁴ Bruner, 1988.

¹⁶⁵ Feldman, *op.cit.*

¹⁶⁶ En otro lugar del mismo trabajo, el autor parecería diferenciar entre normativa didáctica –en la que existe una discontinuidad entre el caudal descriptivo y la elaboración de normas– y el efecto normativo que posee este carácter constructor de todo conocimiento.

En relación con lo mencionado, interesa incorporar el análisis que Angulo Rasco realiza sobre estas mismas cuestiones en la racionalidad tecnológica. Según dice el autor, los fines en este modo de planificar y ejecutar los fenómenos educativos, sólo pueden sustentarse en el conocimiento válido científica y técnicamente, un conocimiento experimental y causal. Para esta racionalidad, no es posible derivar juicios de valor o evaluativos, enunciados sobre el *deber ser*, de premisas descriptivas o acerca del *ser* educativo. Al hacerlo, dejaría al razonamiento “...*susceptible de recibir mortalmente el dardo acusatorio de haber incurrido en la ‘falacia naturalista’, y que además pondría definitivamente en ‘jaque mate’ su pretendida neutralidad y avaloración...*”¹⁶⁷.

En segundo lugar, el “deber ser” disciplinar en el planteo tecnicista¹⁶⁸, se presenta como el camino a seguir para alcanzar determinados fines¹⁶⁹, pero estos no se encuentran en la agenda de discusión de la didáctica y menos aún de la escuela y del docente. La concepción de ciencia sustentada por la racionalidad tecnológica, obliga a colocar los fines y fundamentos de la educación por fuera del campo científico. Qué debe alcanzar la escuela y cuál es el ideal de sujeto a formar, son cuestiones discutibles por la filosofía de la educación e impuestas a las prácticas como aspectos externos, lejos de los espacios de decisión de los sujetos involucrados en la enseñanza.

Carr¹⁷⁰ analiza la visión instrumental medios-fines que atraviesa al enfoque tecnicista y plantea que existe una diferenciación entre hechos y valores. La teoría educativa debe ocuparse de hechos en tanto hay posibilidades de emitir explicaciones objetivas en el marco de la ciencia. La cuestión de los fines de la educación debe ser apartada de las incumbencias de la teoría educativa en tanto involucra juicios subjetivos, opiniones, y no existen criterios científicos para optar por una u otra.

¹⁶⁷ Angulo Rasco, 1994b, p.97. También véase: Angulo Rasco (1994a).

“...*las proposiciones factuales no pueden, por pura cuestión epistemológica, justificar y legitimar las varias instancias valorativas que se traslucen y fundamentan los dilemas educativos...*” (Angulo Rasco, *op.cit.*, p.120).

¹⁶⁸ Las consideraciones sobre la racionalidad tecnicista o tecnológica son tomadas de distintos autores, entre los que podemos mencionar: Carr y Kemmis, *op.cit.*; Grundy, *op.cit.*; Davini, *op.cit.*; Salinas Fernández, 1997; Feldman, *op.cit.*

¹⁶⁹ Resta por profundizar en este contexto la utilización del término “utopía” que se erige, desde la perspectiva antes mencionada, como uno de los tres componentes constitutivos de la didáctica. Consideramos que su uso puede ser sometido a crítica desde aquellas concepciones que asocian la utopía a ideales de justicia y libertad, y consideran que los mismos pueden haber sido perseguidos en el plano denotativo del discurso, aunque no realmente ni alcanzados por las reformas sociales asentadas en la racionalidad tecnológica.

¹⁷⁰ Carr, 1996.

En este contexto, la eficiencia también marca el paso y por tanto es necesario prescribir acciones de manera rigurosa para alcanzar los objetivos propuestos.

Subyace a estas consideraciones una idea que, podríamos decir, es central en este modelo, a saber, la enseñanza sería un problema técnico. Diferentes autores¹⁷¹ así lo plantean y también lo critican. Si la enseñanza resultara ser un problema técnico, se resolvería de una manera objetiva y neutral, pudiendo predecir los acontecimientos a partir del conocimiento de las leyes que rigen su funcionamiento.

Según Carr y Kemmis¹⁷² los partidarios de un posicionamiento de esta naturaleza no buscan principalmente la aplicación de teorías psicológicas a las situaciones educativas, sino más bien persiguen explicitar el conjunto de leyes que rigen tales situaciones para poder definir los parámetros dentro de los cuales deberían moverse los docentes. Además, quienes defienden esta postura, sostienen que estas ideas ubicarían a la educación en un plano similar al que se encontraría la medicina; mientras que el médico ha de tener en cuenta las leyes de la física, química y fisiología para poder curar a sus pacientes, el maestro debe conocer las leyes psicológicas y sociológicas que rigen los escenarios educativos y que han sido formuladas por los investigadores de la educación.

Considerar a la teoría educativa como ciencia aplicada significaría que la misma se asienta en generalizaciones empíricamente probadas para la resolución de los problemas y la orientación de la práctica.

Como característica de la época, es de destacar la dependencia que la didáctica mantiene con la psicología. Teniendo la enseñanza como meta la producción del aprendizaje, la psicología, y en muchos casos la psicología de base conductista, se convierte en la disciplina básica que aporta saberes y formas de intervención en este último proceso. Este rasgo se sustenta en el modelo estándar de las ciencias empírico-analíticas que persiguen un interés técnico. A su vez, esta asociación brinda a la didáctica la posibilidad de transformarse en una disciplina científica, valorada desde los cánones de las ciencias naturales y del positivismo en términos más amplios¹⁷³.

De esta manera, la didáctica se convierte en una disciplina aplicada al desdibujarse su función de campo disciplinar específico, articulando conocimientos provenientes de otras áreas pero, también, produciendo su propio *corpus* teórico. La

¹⁷¹ Entre ellos podemos citar a: Carr y Kemmis, *op.cit.*; Angulo Rasco, 1994b; Carr, *op.cit.*

¹⁷² Carr y Kemmis, *op.cit.*

¹⁷³ Camilloni, 1996; Basabe, *op.cit.*; Feldman, *op.cit.*

didáctica pierde especificidad al derivar directamente de ésta –y de otras disciplinas– principios de acción o postulados sin la debida resignificación de éstos a partir de las particularidades de su propio objeto de estudio¹⁷⁴.

Para la satisfacción de estos supuestos en las prácticas de enseñanza, el diseño de paquetes curriculares y alternativas didácticas se suma al furor planificador de esos años. El docente se ve frente a una variedad de herramientas a implementar en el aula que son pensadas por otros actores. Tal es así que muchos autores¹⁷⁵ hablan de paquetes instruccionales o curriculares *a prueba de docentes*, universales y ajenos a toda vinculación valorativa.

Dentro de las tradiciones de formación docente, Pérez Gómez¹⁷⁶ y Davini¹⁷⁷ dicen que el maestro se convierte en un técnico que solamente debe poner en juego las estrategias o métodos didácticos pensados por otros y –tal vez– a prueba de él en tanto se restringen las posibilidades de resignificación y recontextualización de dichas propuestas.

No obstante los rasgos señalados del modelo anterior, cabe aclarar que, como veremos más adelante, existen y se proponen otros supuestos epistemológicos sobre los que construir la teoría didáctica que la alejan de ser una disciplina aplicada. A su vez, como plantea Feldman, si bien hay muchos esfuerzos y tiempo invertido en derivar o en convertir prescripciones a partir de un *corpus* de conocimientos de disciplinas básicas – como el caso ya mencionado de la psicología–, traslaciones casi directas en muchos casos, existen otros intentos serios para lograr propuestas educativas sobre la base de principios generales para el aprendizaje. El autor menciona los siguientes: “...*Notas*

¹⁷⁴ “...Por eso, una cosa es apreciar el magnífico valor pedagógico que poseen las imágenes del sujeto ofrecidas por las teorías del desarrollo y otra, muy distinta, pensar que constituyen una pedagogía” (Feldman, *op.cit.*, p.40).

¹⁷⁵ Contreras Domingo, *op.cit.*; Kemmis, 1993; Angulo Rasco, 1994a; Elliot, 1995.

Contreras Domingo, por ejemplo, caracteriza así a los *curricula* y propuestas de cambio en educación que tienen –en un nivel más o menos explícito– la pretensión de que se lleven a la práctica o se apliquen tal como fueron pensadas y diseñadas a partir de la clara especificación de las actuaciones a realizar y los logros a alcanzar. De esta manera, se pretende limitar o hasta se anular las posibilidades de decisión y creatividad del docente o de adecuación del *curriculum* a su práctica cotidiana de enseñanza.

Kemmis, por su parte, utiliza la expresión en cuestión cuando realiza una mirada crítica sobre la obra de Tyler. Dice que este teórico del campo del *curriculum* concibe un papel de responsabilidad para los docentes en la toma de decisiones educativas, tal como también lo plantea la perspectiva práctica, no obstante la tecnología instruccional que se asienta en su método racional no lo tiene en cuenta y los *curricula* diseñados en su seno pueden caracterizarse de esta manera.

Por otro lado, Elliot habla de *curricula a prueba de profesores* para referirse a aquellos conformados en el marco del modelo por objetivos, con una fuerte tendencia a la especificación del programa de estudios desde instancias centrales de decisión.

¹⁷⁶ Pérez Gómez, 1993b.

¹⁷⁷ Davini, 1995.

sobre una teoría de la instrucción (Bruner, 1969) puede ser un buen ejemplo de esa tendencia. Igualmente, *Tecnología de la enseñanza* (Skinner, 1970) o *Teoría y práctica de la educación* (Novak, 1990) basado en la teoría de Ausubel...¹⁷⁸.

Para Feldman, las posturas técnicas eluden explícita o implícitamente una cuestión que es fundamental en la enseñanza, a saber, la inevitable vinculación con los valores que conlleva elegir entre una u otra alternativa metodológica. Las sugerencias acerca de cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza, no son neutrales como el tecnicismo procura. La cuestión valorativa se cuele inevitablemente. Sobre todo si, como hace el autor, se retoma lo ya expuesto por Bruner acerca del cariz prescriptivo que adquieren las teorías al ser aceptadas por la cultura.

II – 2 – c – Momento descriptivo: el alejamiento de la prescripción.

El tecnicismo¹⁷⁹ recepciona diversas críticas en el campo de la didáctica que dan lugar hacia fines de los años '60 y principios de los '70 a distintas tendencias teórico-prácticas que proponen una visión diferente de la naturaleza de los problemas didácticos. En nuestro país, la dinámica del campo disciplinar y factores histórico-políticos contribuyen a que estas críticas encuentren suelo fértil algunos años más tarde. Entre las que interesa profundizar se hallan aquellas que podrían ser enmarcadas en una corriente práctica en tanto otorgan un lugar privilegiado al análisis de la práctica, la construcción de problemas desde la práctica y la resolución conjunta por medio de la deliberación entre los sujetos involucrados en ella¹⁸⁰.

Distintos autores señalan una inflexión en el campo de la didáctica de sumo interés para esta tesis. A pesar de los matices –algunos de los cuales veremos a continuación–, se identifica hasta estos años la hegemonía de una didáctica tecnicista que ha resultado incapaz de alcanzar el mejoramiento de las prácticas. Seguramente deberemos reconocer el logro de otras de sus finalidades, como por ejemplo, la

¹⁷⁸ Bruner, J. (1969). “La educación como invención social” y “Notas sobre una teoría de la instrucción”. En J. Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA. Versión original, *Towards a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1966; Novak, J. (1990). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza. Versión original, *Theory of education*. Ythaca: Cornell University Press; Skinner, J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor. Versión original, *The technology of teaching*. Nueva York: Appletons-Century-Crofts; citado en Feldman, *op.cit.*, p.35. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada.

¹⁷⁹ En efecto, como en distintas áreas de las ciencias sociales, el positivismo que alimentó estos planteos tecnicistas ha recibido varias críticas. La teoría social crítica también se enfrenta al positivismo que se impregna en las ciencias sociales en su conjunto además de en la didáctica; no obstante, no profundizaremos en ella en esta oportunidad.

¹⁸⁰ Schwab, 1973; Stenhouse, 1991; y Grundy, *op.cit.*; serían autores representativos de esta tendencia, tal vez más ligados al *curriculum*, pero con influencias en la didáctica.

racionalización de las prácticas, sobre todo las vinculadas al diseño de la enseñanza y del *currículum*; la adecuación entre fines o metas propuestas y la evaluación; las posibilidades de controlar el desempeño y el alcance de los objetivos a partir de determinados criterios; la centralidad de una formación profesional técnico-instrumental que optimizara el trabajo en el aula; las prescripciones con pretensiones de generalización; etc.

No obstante sus ventajas –evaluadas siempre desde la racionalidad técnica que subyace a estos planteos–, aparece la posibilidad de trabajar desde las críticas a este enfoque, buscando capturar la especificidad de la práctica y sus sujetos, e impactar realmente en ellos tendiendo a su mejoramiento. Paralelamente, la incidencia de lenguajes descriptivos provenientes de la sociología y la antropología¹⁸¹, así como condiciones particulares, contribuyen a que la didáctica vaya adquiriendo progresivamente elementos de tinte descriptivo y comprensivo, perdiendo la centralidad prescriptiva tan asociada al movimiento tecnicista precedente. A su vez, la ponderación de los sujetos de la práctica con posibilidades y capacidad de decisión y acción, debilita la prescripción de reglas universales para intervenir en tanto se considera que las mismas dañan los márgenes de actuación reconocidos. Se genera una “*problemática impasse metodológica*”¹⁸² tanto en la investigación didáctica como en la realización de las prácticas de enseñanza.

Veremos a continuación algunas de las perspectivas desde las que se analiza y debate esta inflexión, central para nuestra tesis y que también aparecerá en la reflexión epistemológica y metodológica en el próximo capítulo.

En la didáctica, parecería haber cierto acuerdo entre los autores¹⁸³ que reflexionan sobre el desarrollo del campo acerca de la problemática de la normatividad en esta crítica que la corriente práctica elabora contra el tecniscismo. El caudal interpretativo y comprensivo que dicha corriente arroja acerca de las prácticas de enseñanza, no repercute positivamente en la elaboración de propuestas de intervención. Sintetizando lo ya planteado, podríamos esbozar como condiciones intervinientes en este proceso, las siguientes: los propios supuestos de la corriente práctica; la

¹⁸¹ Desde campos afines, los trabajos de Delamont, 1984; Jackson, 1992; Woods, 1995; entre otros, ofrecieron descripciones de las prácticas de enseñanza y la vida del aula que contribuyeron a este desplazamiento.

¹⁸² Davini, 1996, p.50.

¹⁸³ Entre ellos podemos mencionar: Pérez Gómez, A. (1987). “El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica”. *Revista de Educación*, 284, 199-221, p.204; citado en Feldman, *op.cit.*; Salinas Fernández, 1995; Candau, *op.cit.*; Davini, *op.cit.*; Feldman, *op.cit.*

imposibilidad de derivar normativas a partir del componente explicativo; la asociación tecnicismo-prescripción.

Las corrientes de corte práctico e interpretativo rompen el núcleo del razonamiento de la perspectiva técnica en tanto invierten las relaciones entre la teoría y la práctica. En este caso, se atiende a la demanda propia de la singularidad y complejidad de las situaciones. La dinámica de la vida social exige la reflexión y acción de los mismos sujetos que diariamente trabajan en la enseñanza. Se podría definir a la modalidad práctica como aquella que involucra un razonamiento situado por parte de los sujetos, con el cual deben decidir los cursos de acción más apropiados, en el marco de determinadas circunstancias, sopesando tanto los medios como los fines¹⁸⁴.

En este sentido, es que Schwab¹⁸⁵ plantea que todo caso concreto portará características específicas que no podrán ser abarcadas por ningún principio general. Al mirar lo particular de cada caso, emerge la complejidad; multiplicidad de factores, variables, intereses que condicionan y –a su vez– se encuentran condicionados por, los diferentes espacios de la práctica¹⁸⁶.

Recuperando algunos de los planteos anteriores y a propósito de la reflexión didáctica, Feldman¹⁸⁷ informa que otra de las reacciones contra la ideología tecnicista, es el rechazo de la concepción instalada a mediados del siglo XX que entendía a la educación como un sistema tecnológico de producción. Esta metáfora lleva a la valoración de los productos en función de las entradas al sistema, priman criterios de eficiencia y eficacia para el alcance de los objetivos, pero los fines no son problemáticos en sí en tanto provienen del suprasistema.

Por su parte, la corriente práctica, cuestiona estos supuestos desde la consideración de la educación como una práctica humana y social orientada por valores. Asimismo, las elecciones que los docentes deben hacer para resolver las situaciones con las que se enfrentan a diario, son complejas y en muchos casos dilemáticas. (Algunas de

¹⁸⁴ Kemmis, 1990.

¹⁸⁵ Schwab, *op.cit.* Si bien es un autor del campo del *curriculum*, no se puede dejar de mencionar por la relevancia que su obra ha tenido para el conjunto de la educación en lo que respecta a la revalorización del interés práctico.

¹⁸⁶ El interés práctico apunta justamente a la comprensión de las situaciones concretas, de los sujetos que interaccionan en ellas y de las acciones correctas o adecuadas en cada contexto; con estos planteos se entra directamente a la esfera de lo moral (Grundy, *op.cit.*).

Gimeno Sacristán también describe la racionalidad práctica en oposición a la técnica y destaca el lugar de los sujetos en la selección de “...la acción moralmente informada acerca de lo que es conveniente en cada momento. Éste es un saber que no se compone de reglas, sino de principios aplicados con sabiduría (*phronesis*)...” (Gimeno Sacristán, *op.cit.*, pp.71-72). El subrayado figura en cursiva en la edición consultada).

¹⁸⁷ Feldman, *op.cit.*

estas cuestiones mencionamos cuando fundamentamos que la enseñanza no podía comprenderse como un problema técnico).

Por último, Feldman señala otro punto en el que la concepción técnica encuentra limitaciones, a saber, en la implementación de las propuestas de enseñanza y curriculares. Las escuelas evidencian muchas dificultades para llevar a la práctica los planes elaborados por los especialistas.

A partir de todo lo anterior, podríamos resumir diciendo que la didáctica se va debilitando¹⁸⁸ como disciplina en la pérdida de ese componente normativo/prescriptivo que la ha caracterizado desde sus orígenes con Comenio. Por los motivos detallados, dicho componente se desdibujaría con el impacto de la corriente práctica en el campo, poniendo en riesgo la postulación de cualquier orientación para la práctica.

No obstante, también podríamos formular ciertas limitaciones que conlleva esa mirada de lo particular tan característica de esta corriente. Las formas de actuación situada no tienen posibilidades de propagarse hacia otros casos o probarse en otras situaciones, cayendo en el peligro de legitimar prácticas individuales en su propio contexto sin la confrontación crítica con las condiciones socio-económicas, las ideologías o las finalidades culturales que las prácticas persiguen¹⁸⁹.

Podríamos decir que la revisión de estos desarrollos en la didáctica, llevaría a la elaboración de un nuevo desafío en el que coinciden diferentes autores¹⁹⁰: la elaboración de técnicas pero no en el marco del tecnicismo; la producción de orientaciones normativas en una racionalidad que no sea la de medios-fines; la construcción de alternativas de acción de “*textura abierta*”¹⁹¹ que dejen ciertos márgenes a los docentes para su resignificación en las prácticas de enseñanza. Estos

¹⁸⁸ Específicamente, Feldman (*op.cit.*) habla de un debilitamiento de los enfoques de la didáctica general. No obstante, consideramos que puede ser un planteo compartido por los otros autores que venimos analizando.

¹⁸⁹ “...se corre el riesgo de fortalecer irracionalismos peligrosos. En lo científico, llevaría a legitimar posiciones fenomenológicas y naturalísticas, según las cuales las teorías serían construcciones siempre específicas que surgirían del “dato” del contexto particular. Bajo el amparo de la comprensión empírica de las situaciones y su “intransferibilidad” se corre el riesgo de proteger hallazgos de dudoso valor.

En lo político, significaría un retorno al particularismo basado en la ilusión de la transparencia, que obtura la comprensión de las regularidad socio-culturales” (Davini, *op.cit.*, p.51).

Schwab (*op.cit.*) para el caso del *currículum* y de la intervención en él, postula un modo de actuación cuasi-práctico que superaría, de alguna manera, la singularidad de cada situación a partir de la construcción de criterios de intervención o de reforma curricular considerando propuestas válidas o potencialmente válidas para distintas situaciones. Esto podría ser interpretado como la posibilidad de construir normas, no universales aunque sí contemplando varios casos, al interior de una racionalidad aparentemente no propicia para ello.

¹⁹⁰ Salinas Fernández, *op.cit.*; Candau, *op.cit.*; Davini, *op.cit.*; Cols, *op.cit.*; Araujo, *op.cit.*; Davini, 2008; Feldman, *op.cit.*

¹⁹¹ Frigerio, *op.cit.*, p.27.

posicionamientos rescatarían una disciplina normativa y, por tanto, con una responsabilidad directa por su objeto de estudio.

Veremos en el cuarto capítulo, más específicamente en el acápite IV–3, algunos matices interesantes entre los distintos teóricos del campo al exponer sus propuestas de articulación de aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo.

CAPÍTULO III:
LA NORMATIVIDAD EN LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA Y
METODOLÓGICA

Realizamos en este capítulo una exploración de los sentidos que adquiere la normatividad en la reflexión epistemológica y metodológica en las ciencias sociales. Nos interesa especialmente recuperar aquellos planteos que nos posibiliten enriquecer la reflexión en torno al mismo componente en la didáctica, como ya hemos expuesto al comienzo de esta tesis.

Tomando en cuenta los desarrollos del capítulo anterior, en el cual el conocimiento adquirido acerca de la didáctica nos permite visualizar la importancia de la normatividad en su constitución disciplinar, nos avenimos ahora a estudiar problemas y esquemas interpretativos que en torno a este componente aparecen en la reflexión epistemológica y metodológica, recuperándolas como disciplinas que también deben articular aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo.

En el primer apartado, pretendemos rastrear algunos sentidos de la normatividad que aparecen en la reflexión epistemológica en las ciencias sociales. Nos proponemos desde aquí enmarcar la escritura del segundo apartado en el que nos dedicaremos a la reflexión metodológica.

III – 1 – La normatividad en la reflexión epistemológica.

Entendemos a la reflexión epistemológica en un sentido amplio y la utilizamos para hacer referencia a aquella que se produce en un nivel metateórico¹⁹² o en un segundo orden, tomando como su objeto al conocimiento científico. No abarca exclusivamente a la epistemología como disciplina, sino que se incluyen también otros

¹⁹² Prego (1992) habla de *estudios metatóricos* para referirse justamente a la reflexión de segundo orden que se realiza sobre la ciencia. Como veremos oportunamente, vincula el uso de la expresión a los giros que se producen en la década del '60 en el campo tradicionalmente epistemológico a partir de la introducción de miradas que contemplan las dimensiones sociales en la producción del conocimiento científico.

Follari (2000) en un sentido similar, refiere a una *reflexión de segundo orden* que toma a las ciencias como objeto y que es llevada a cabo por una epistemología “débil”; denominación que adquiere al perder el carácter normativizante tradicional con posterioridad a la difusión de la obra de Kuhn.

enfoques propios de la sociología de la ciencia, la filosofía de la ciencia, la sociología del conocimiento, etc., según la inscripción disciplinaria de los autores que consultamos.

La reflexión epistemológica para Vasilachis “...constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez, en la que las preguntas muerden ávidamente, resquebrajan la cáscara de un fruto que no siempre está maduro y cuyo dulzor, las más de las veces, se hace esperar y no siempre se alcanza”¹⁹³.

Para la autora, la reflexión epistemológica no es propia de una epistemología en particular ni de una corriente, así como tampoco configura un saber *a priori* que pueda ser aplicado a disciplinas distintas de aquella en la que ha surgido. Sino más bien se trata de un proceso permanente de análisis desde las ciencias, en nuestro caso, las ciencias sociales mismas en el que entran en diálogo el *corpus* de conocimientos alcanzado y los problemas a los que ellas se enfrenta en sus prácticas cotidianas de investigación.

En este sentido y tal como ya hemos mencionado, en el recorrido que trazamos en este acápite no focalizamos en una epistemología en particular ni en determinadas corrientes, sino más bien recuperamos aquellas posturas que conllevan un cierto grado de reflexión metateórica sobre los cambios acaecidos en torno a la normatividad en la producción del conocimiento científico en las ciencias sociales y que nos posibilitarán, a su vez, enriquecer la reflexión en torno al mismo aspecto en la didáctica¹⁹⁴.

En el período comprendido en este estudio –recordamos, 1960-1990– se producen importantes inflexiones en la reflexión epistemológica en lo que respecta –específicamente para nuestro caso– a la normatividad. Diferentes autores analizan cambios, giros o quiebres en estos años que, en términos generales, podrían caracterizarse por el reconocimiento de un primer momento prescriptivo, que decía cómo debía ser el conocimiento científico y qué debían hacer los científicos para lograrlo; y un segundo momento de carácter más descriptivo, en el que adquiere prioridad la explicación de las prácticas científicas tal y como se suceden.

A pesar de las diferencias encontradas entre los autores consultados –muchas de ellas vinculadas a sus particulares posiciones teórico-epistemológicas, las problemáticas abordadas en sus estudios, las perspectivas de análisis escogidas, etc.–, la obra de Merton se convierte en un referente obligado al momento de dar cuenta de aquellas

¹⁹³ Vasilachis, *op.cit.*, p.198.

¹⁹⁴ Cuestión que abordaremos especialmente en el capítulo IV.

modificaciones producidas en lo que respecta a la normatividad. La sociología de la ciencia mertoniana se caracteriza por ser normativa y por poseer una vinculación lineal y –hasta podríamos decir– no problematizada entre los sujetos y las normas, cuestiones que con diversos matices serán rechazadas por las corrientes posteriores, concientes de que la ciencia es un objeto socio-históricamente condicionado.

Esta sociología de la ciencia normativa adquiere hegemonía a partir de los años '40. Su planteo, como dice Valero Matas¹⁹⁵, se opone a otras dos corrientes que se dedicaban al estudio de la ciencia; específicamente nos referimos a la filosofía de la ciencia y a la perspectiva histórica. La primera se asentaba en la separación de los contextos de descubrimiento y justificación propuesta por Reichenbach, y la consecuente valoración del segundo como aquel espacio privilegiado para la reconstrucción racional y lógica del conocimiento científico que contribuiría a su desarrollo. Por su parte, la perspectiva histórica, defendida por Sarton –maestro de Merton– se alejaba de la interpretación marxista de la historia aunque sin analizar las relaciones sociales internas de la ciencia.

Consideramos adecuado comenzar con la presentación de algunos aspectos de la obra de Merton que caracterizan su sociología de la ciencia normativa y que resultan relevantes para comprender luego los desplazamientos que se producen en la reflexión epistemológica hacia la exaltación de aspectos descriptivo/interpretativos.

A partir de un trabajo de Olivé¹⁹⁶, en el que retoma a diferentes autores que se han ocupado de estudiar a Merton, podríamos decir que, en un primer momento, alrededor de los años '30, la obra mertoniana se aboca al análisis de las condiciones sociales que influyen en el desarrollo de la ciencia en el siglo XVII en Inglaterra¹⁹⁷.

Para Kuhn esta tesis mertoniana enfatiza el interés de los baconianos de aprender de las artes prácticas, buscando que la ciencia sea útil; además, afirma la influencia del puritanismo en muchas ciencias del siglo XVII¹⁹⁸. Para Valero Matas¹⁹⁹, la obra de Merton en este punto encuentra similitudes con la de Weber, ya que se apoya en el principio utilitario del *ethos* puritano y da cuenta de la ascendiente de este último en el desarrollo y avance de la ciencia.

¹⁹⁵ Valero Matas, 2004.

¹⁹⁶ Olivé, 2004.

¹⁹⁷ “Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII”, escrita por Merton, data de 1938.

¹⁹⁸ Olivé, *op.cit.*

¹⁹⁹ Valero Matas, *op.cit.*

Estos autores²⁰⁰ coinciden en identificar un segundo momento en la obra de Merton en el que se fundaría la sociología de la ciencia. El acento aquí está puesto en la autonomía de la comunidad científica y en la estructura social de la ciencia. El escrito central al respecto aparece en 1942 y se titula *La estructura normativa de la ciencia*. A partir del *ethos* científico y de las consideraciones acerca de que la ciencia es una institución social aunque autónoma, Merton sustenta la pertinencia de una sociología de la ciencia más allá de un estudio del método.

El paradigma mertoniano²⁰¹ se basa siguiendo a Prego²⁰² en dos ideas fundamentales: una relativa a la estructura institucional de la ciencia, de carácter normativo, en la que ocupa un lugar central el *ethos* de la ciencia, que posee cuatro reglas básicas, a saber, comunismo, universalismo, desinterés y escepticismo organizado, de las cuales se derivan varias otras secundarias. La segunda idea nodal refiere a la estructura de recompensas con sus premios, reconocimientos y la prioridad en los descubrimientos.

El *ethos* de la ciencia es definido por Merton²⁰³ como un complejo emocional que incluye prescripciones, valores, creencias y costumbres que marcan el comportamiento de los científicos y es sustentado sentimentalmente por aquellos a quienes se aplica. La trasgresión de las normas o su incumplimiento es reprimida por prohibiciones interiorizadas y por la desaprobación de los colegas que sí apoyan al *ethos*. Las normas –y los permitidos y prohibidos que ellas conllevan– son internalizadas por los científicos durante el proceso de su formación.

Agrega también que este *ethos* de la ciencia se conforma de un conjunto de prescripciones de carácter moral y técnico que contribuye a alcanzar la ampliación de los conocimientos comprobados en tanto una de las metas institucionales de la ciencia. “...La moral de la ciencia tiene una explicación racional metodológica, pero es obligatoria no sólo porque es eficaz desde el punto de vista del procedimiento, sino porque se la cree justa y buena...”²⁰⁴. Aclara que las predicciones científicas deben cumplir una serie de normas técnicas relativas a las pruebas empíricamente comprobadas o la congruencia lógica.

²⁰⁰ Olivé, *op.cit.*; Valero Matas, *op.cit.*

²⁰¹ La concepción de paradigma mertoniano da cuenta de “...una orientación teóricamente coherente, capaz de generar preguntas razonables y sugerir criterios de evaluación para las respuestas a esas preguntas” (Olivé, *op.cit.*, p.57).

²⁰² Prego, *op.cit.*

²⁰³ Merton, 1970.

²⁰⁴ Merton, *op.cit.*, p.544.

“El ethos de la ciencia es ese complejo de valores y normas efectivamente templados que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia. Las normas se expresan en forma de prescripciones, procripciones, preferencias y autorizaciones. Se legitiman en relación con valores institucionales. Estos imperativos, transmitidos por el precepto y el ejemplo y reforzados por sanciones, son interiorizados en grados variables por el científico, formando así su conciencia científica [...]. Aunque el *ethos* de la ciencia no fue codificado, puede ser inferido del consenso moral de los científicos expresado en el uso y la costumbre, en innumerables escritos sobre el espíritu científico y en la indignación moral que suscitan las contravenciones del *ethos*”²⁰⁵.

En *Teoría y estructura sociales*²⁰⁶ encontramos la descripción de las siguientes normas que conforman el *ethos* de la ciencia: ciencia pura y autonomía de la ciencia; universalismo; comunismo; y desinterés. Aludiremos a ellas brevemente.

El científico adquiere la norma relativa a la pureza de la ciencia al inicio de su preparación y tiende a mantener a la ciencia libre del control directo de otras instituciones sociales. Se pretende la autonomía de la ciencia para la continuidad de su progreso y de la investigación científica como actividad valorada socialmente.

El criterio tecnológico cumple una función social para la ciencia contribuyendo al aumento de esa estima social. Los avances tecnológicos derivados de la ciencia ponen, en definitiva, al alcance de los legos muchas realizaciones científicas que, de otro modo, serían incomprensibles. A su vez, este contacto con la tecnología y las comodidades y satisfacciones que brinda, contribuye a que la gente aprecie el trabajo científico de una manera singular.

Según expone Merton, estas cuestiones se relacionan con lo que él ha denominado la *imperiosa inmediatez del interés*. El interés prioritario de la ciencia es la promoción del conocimiento y es el que guía las acciones de los científicos. No obstante, el alcance de este interés puede traer aparejadas consecuencias sociales no siempre bien valoradas y que, en el corto o largo plazo, pueden ir en contra de la estima que la sociedad le tiene al trabajo de la ciencia. Si bien se busca la autonomía de la ciencia y su pureza, esta norma llama también la atención acerca de que la investigación científica no se realiza en el vacío, sino que la ciencia es una institución social como otras.

²⁰⁵ Merton, *op.cit.*, p.543. La cursiva figura en la edición consultada.

²⁰⁶ Originalmente publicada por Merton en 1949.

Pueden en este sentido existir conflictos entre el *ethos* de la ciencia y el de otras instituciones sociales lo que contribuiría a generar un sentimiento anticientífico o indicios de una crisis que requiere una autovaloración, dirá Merton.

Esta preocupación por proteger la autonomía de la ciencia, deseando un trabajo científico libre de influencias externas, surge como reacción a dos acontecimientos históricos principales. Kreimer²⁰⁷ plantea, por una parte, la defensa a la ciencia aria, experimental, válida que había realizado el Estado en la Alemania nazi, denigrando aquella ciencia judía, extranjera, teórica. Por otra parte, menciona el caso Lysenko en la Unión Soviética, en el que el Estado había apoyado a este biólogo defensor de las teorías lamarckistas y darwinistas en detrimento de los avances de la genética de Mendel y promocionado sus experimentaciones poco exitosas en los cultivos.

La segunda norma del *ethos* de la ciencia explicada por Merton refiere al universalismo. Demanda que todos los conocimientos con aspiraciones de convertirse en verdaderos, deben someterse a criterios impersonales preestablecidos, coherentes con las observaciones y con los conocimientos previamente confirmados.

El comunismo como el tercer componente del *ethos* ciencia apunta a rescatar la colaboración de la comunidad científica en cada nuevo avance. La ciencia no podría avanzar si no fuera por el *corpus* acumulado. Asimismo, los productos de la ciencia están destinados a la sociedad. Al científico individual le queda como derecho de propiedad el reconocimiento y gratitud de sus pares así como la conmemoración de la sociedad dependiendo de la magnitud de su descubrimiento.

Si bien la comunicación de los resultados es necesaria para la difusión de los conocimientos, juega un rol importante aquí, según dice Merton, la competencia por tener la prioridad. “...*Se produce una cooperación en competencia...*”²⁰⁸, una tensión permanente entre la publicación de los resultados y el secreto para alcanzar la primicia, totalmente contrario a las metas del progreso científico.

Podríamos agregar, siguiendo a Kreimer²⁰⁹, que un rasgo que caracteriza a la idea de comunidad en el planteo de Merton es la ausencia de conflicto. Como vimos, esta comunidad científica se conforma en torno a una estructura normativa, el *ethos* científico, y el consenso en el que ella se sustenta es fundamental.

²⁰⁷ Kreimer, 2005.

²⁰⁸ Merton, *op.cit.*, p.548.

²⁰⁹ Kreimer, *op.cit.*

Por último, en *Teoría y estructura sociales* aparece mencionado el desinterés como elemento institucional básico. No significa que la actividad científica sea desinteresada, sino más bien que esta característica debe limitar ciertos móviles ilícitos que puedan surgir en un ámbito competitivo, como es el de la ciencia por alcanzar la prioridad. El científico ha interiorizado la pasión por el conocimiento, la búsqueda de beneficios para la sociedad, y otros intereses. Pero el desinterés que describe Merton se vincula con la rendición de cuentas a los pares que combatiría una competencia desleal por la prioridad en los descubrimientos. El someterse a la evaluación de los pares pondría al descubierto la seriedad y honestidad con la que se viene trabajando.

Por último, consideramos pertinente aludir a la delimitación del campo de la sociología de la ciencia que elabora Merton, ya que es otro de los puntos cuestionados por sus críticos y que pone en evidencia los cambios que se producen en cuanto a los aspectos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos, sobre todo con la inclusión de las dimensiones sociales en estos últimos.

Para Merton²¹⁰ su trabajo aborda la estructura cultural de la ciencia, entendiéndola como una institución social, pero no los métodos que ella emplea en la promoción del conocimiento. Dice que su ensayo es de sociología de la ciencia, no de metodología, en tanto se ocupa de las obligaciones morales y no de los aspectos técnicos de la metodología científica.

Otros autores también mencionan esta delimitación de la disciplina y el lugar que desempeñan las normas en el accionar de los científicos. Así, por ejemplo, Kreimer²¹¹ sostiene que en el planteo mertoniano se defiende la idea de que los científicos en su labor cotidiana de investigación, libres de influencias externas, aplican racionalmente una serie de métodos que los llevan a dar con un conocimiento verdadero. Aquí la sociología no tendría nada que decir. Sólo intervendría cuando se alcance un conocimiento falso, explicable a partir de la interferencia social externa en el normal desarrollo del trabajo científico.

Es también de destacar el lugar que ocupan las normas y la forma en la que los científicos se vinculan con ellas en sus prácticas científicas cotidianas. Se piensa que las normas son aceptadas por los miembros de una comunidad, internalizadas y que a ellas se adaptan sus conductas, sin resultar esto conflictivo. Es a esto a lo que nos referíamos más arriba cuando mencionamos una relación lineal entre los sujetos y las normas que

²¹⁰ Merton, *op.cit.*.

²¹¹ Kreimer, *op.cit.*

será luego revisada por quienes defiendan un lugar más activo para aquellos en la interpretación de éstas.

En lo que respecta a las críticas que se plantean a la obra de Merton y las propuestas que las siguen, hemos podido observar que diferentes autores hacen un ejercicio analítico –según entendemos– del estilo “Merton–posMerton”. Es decir, retoman a este teórico, describen con disímiles grados de especificidad su planteo para la sociología de la ciencia y luego establecen algunas líneas posteriores, principalmente en oposición.

De los trabajos estudiados, este ejercicio analítico resulta interesante para nuestra tesis ya que se recuperan diferentes teóricos que, desde sus particulares puntos de vista, se oponen a una perspectiva normativa como la mertoniana. Es como si este meollo normativo aceptara ser analizado y criticado desde distintas aristas que se ponen en evidencia a partir de los autores explorados.

Consideramos que la referencia y oposición al planteo de Merton se presenta con claridad. No obstante, como dice Prego²¹², no es sencillo describir las líneas posteriores de pensamiento sea por las dinámicas propias del campo, sea por los bruscos cambios que se van sucediendo en este plano epistemológico. Asimismo, los cambios acelerados en la sociología de la ciencia conllevan desarrollos conceptuales y debates intra y transdisciplinarios que no han finalizado aún. Por lo que resulta difícil realizar un balance sistemático de las tendencias surgidas.

En este contexto convulsionado, el autor conceptualiza la producción de una *revolución cognitivista* que se opone a una sociología de la ciencia normativa. Veamos algunos elementos de su planteo, relevantes para pensar las modificaciones que se suscitan en torno a la normatividad.

Prego reconoce un sustrato común entre la concepción clásica de la sociología del conocimiento de Mannheim y la sociología norteamericana de carácter funcionalista de Merton. Éste refiere a la idea de que el conocimiento científico no se halla determinado por los procesos sociales. El trabajo de Mannheim muestra interés en las dimensiones epistemológicas de los análisis sociales del conocimiento pero sin resolverse a aplicarlas a las ciencias naturales. Por su parte, del trabajo de Merton quedan afuera los elementos cognitivos de la actividad científica.

²¹² Prego, *op.cit.*

Para el autor, el sustrato común entre estas posturas se enmarca en la filosofía estándar de la ciencia²¹³, fortalecida por el pensamiento neopositivista y el reconocimiento de que el conocimiento científico posee un *status* epistemológico de privilegio. A su vez, se acentúa la separación entre las ciencias sociales y naturales, quedando para las primeras un conocimiento de menor prestigio.

Hacia fines de los años '60, como ya mencionamos, se produce un cambio en estas concepciones que el autor ubica en el campo metacientífico y describe así: "...momento de la transición en la consideración de la cualitativa socialidad intrínseca de la ciencia..."²¹⁴. Este campo metacientífico comprende aquellos análisis metateóricos o "*estudios metateóricos*"²¹⁵ tradicionalmente realizados por la epistemología y los cambios en él producidos habilitan la potencialidad de los estudios sociológicos, cuestionando la imagen consolidada de ciencia, y retomando un camino ya iniciado en el plano filosófico por el denominado giro kuhniano. Este tipo de estudios comprende reflexiones y análisis que se realizan sobre el conocimiento científico, incluye a la filosofía, sociología de la ciencia, sociología del conocimiento, historia de la ciencia, entre otras disciplinas.

Prego, retomando a Toulmin, dice que esta transición se incluye en un proceso mayor de transformación cultural, en el que aparece la crisis de la concepción heredada de ciencia²¹⁶ y, consecuentemente, la emergencia de la nueva filosofía de la ciencia. Para el autor, en un plano sustantivo aparecen una serie de transformaciones que vale citar:

"...la llamada *carga teórica* de la observación; el papel de los elementos presuposicionales en la constitución del conocimiento científico, el problema de la irrefutabilidad de las teorías, la discontinuidad (no-acumulativa) en el desarrollo de la ciencia, el peso de la tradición teórica en el desempeño cotidiano de la investigación; el reconocimiento de la problemática heurística y la indagación en torno a la diversidad y peculiaridad de los *patrones de razonamiento* en uso efectivo por las comunidades de investigadores; el lugar del elemento *tácito*, no articulado, en la orientación de la actividad científica"²¹⁷.

²¹³ Ampliaremos esta concepción estándar de la ciencia en el apartado III-2- con Marradi, 2007a; y Archenti y Piovani, *op.cit.*

²¹⁴ Prego, *op.cit.*, p.12.

²¹⁵ Prego, *op.cit.*, p.8. La misma expresión también aparece en otras partes del libro.

²¹⁶ "Concepción heredada del conocimiento científico" es una expresión que Prego toma de Hilary Putman, 1960, primer Congreso Internacional de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia, Stanford, California.

²¹⁷ Prego, *op.cit.*, p.13. La cursiva figura en la edición consultada.

En un plano más profundo, Prego destaca otras transformaciones que afectan directamente la forma de indagación filosófica. “...*Es éste el terreno en el que se produce lo que vamos a llamar la crisis de la orientación logicista-normativa en la filosofía de la ciencia clásica*”²¹⁸.

Para el autor, un punto de referencia de estos cambios y renovaciones, se localiza en el Coloquio organizado por Lakatos y auspiciado por la Unión Internacional de Historia y Filosofía de la Ciencia a mediados de 1965. En este evento, se produce una confrontación central entre Popper y Kuhn que representa la matriz clásica de la disciplina contra las nuevas orientaciones en efervescencia²¹⁹. Asimismo, el problema de las relaciones entre lo normativo y lo descriptivo en el ámbito de la teorización metacientífica, ocupa un lugar destacado.

El planteo de Popper es de orientación criticista, anti-inductivista y se opone al neopositivismo. Intenta delimitar las incumbencias de la disciplina aludiendo a dos tipos de cuestiones, de hecho *vs.* de validez. También Reichenbach realiza una formulación similar en la “doctrina de los dos contextos” (contexto de descubrimiento y contexto de justificación) ya mencionada.

Más allá de las diferencias puntuales entre ambos argumentos, para Prego aparece planteada una separación entre las funciones de las disciplinas fácticas (para el caso, sociología, historia, psicología, etc.) y las de las filosóficas o metateóricas, dando lugar a una demarcación de las incumbencias de los campos disciplinarios.

Es a este estado de cuestiones que se oponen los autores y obras que aparecen en el transcurso de la década del '60. Para Prego es significativo el hecho de que las primeras formulaciones hayan surgido de la mano de la historia de la ciencia, primero porque se enfatiza la aparición de un momento descriptivo frente a la orientación normativista arraigada en la visión clásica y en la popperiana especialmente; segundo porque frente a las generalizaciones propias del período clásico emergen el análisis de casos y los trabajos más específicos y contextuales. Rasgos propios de los desarrollos kuhnianos.

Se generan cambios también en lo que respecta a la presencia de un conjunto único de criterios que rijan las transformaciones teóricas producidas, una metodología

²¹⁸ *Ibidem*. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada.

²¹⁹ Retomaremos la polémica entre Popper y Kuhn en el próximo acápite al abordar los debates metodológicos en torno a la normatividad.

neutral desde el punto de vista teórico y la concepción de la ciencia como un proceso acumulativo y lineal.

Contra la visión mertoniana que defendía un estado de acumulación permanente y no problemática en la investigación científica, Kuhn y sus seguidores postulan un proceso de acumulación durante los períodos de ciencia normal pero también rupturas y revoluciones al momento de abandonar un paradigma y adoptar otro inconmensurable con el anterior.

En este sentido, Kreimer²²⁰ plantea que estas críticas a la acumulación del conocimiento se relacionan con los postulados kuhnianos relativos a la validez de un paradigma. Ésta ya no está dada por su carácter de verdad intrínseco sino asentada en la creencia que tiene depositada la comunidad científica en el paradigma. Desde este punto de vista, el análisis sociológico no puede dejar de abordar como objeto de estudio, las fuentes de legitimidad de un paradigma.

En el campo de la sociología de la ciencia en la década del '60, Prego²²¹ describe la oposición entre la sociología norteamericana de corte estructural-funcionalista y la sociología inglesa. En ambos contextos se producen matrices diferentes que articulan, por tanto, significados distintos en la recepción del impacto que produce la obra de Kuhn. Así la perspectiva mertoniana busca reiterar el papel de los elementos consensuales en el desarrollo del conocimiento científico, mientras que la tradición inglesa emergente “...veía en Kuhn una representación de conjunto cuyo mayor valor radicaba en la integralidad con que ilustraba la posibilidad teórica de reconducir sistemáticamente la construcción de los cuerpos conceptuales de la ciencia a categorías de sustancia social y cultural, a la vez que éstas parecían adoptar una característica y definida significación cognitiva”²²². Para las nuevas orientaciones, Kuhn representa una suerte de “*recurso interpretativo flexible*” que permite abrir nuevos interrogantes y alejarse de la tradición mertoniana.

Para Prego, esta última característica contribuye a que el nuevo movimiento en sociología de la ciencia adquiera un carácter diverso. No obstante, señala algunos elementos que estuvieron en el origen de la nueva configuración que considera centrales para interpretar los rumbos posteriores y la forma en la que los mismos aparecen

²²⁰ Kreimer, *op.cit.*

²²¹ Prego, *op.cit.*

²²² Prego, *op.cit.*, p.27.

resignificados en mayor o menor medida. Consideramos importante detenernos en ellos aunque más no sea someramente.

El primero de estos elementos se constituye en la oposición al *ethos* normativo mertoniano. Éste es criticado desde el planteo que hace Kuhn articulando “...los componentes metodológicos y las presuposiciones teóricas, con la consecuente introducción del elemento de variabilidad histórica y contextual del repertorio evaluativo a través del cual se actualizan los juicios de la comunidad científica...”²²³. La nueva mirada que se configura para la sociología del conocimiento deja de entender a la ciencia como un *corpus* normativo y empieza a pensar la adquisición de las normas como un proceso interpretativo y mediado por la comunidad científica.

El segundo aspecto que está presente en el origen de las oposiciones a la sociología de la ciencia de Merton se vincula al carácter local de las normas y las tradiciones que vinculan los compromisos de la comunidad científica con una manera específica de producir ciencia.

La tercera característica destacada por Prego y emplazada en esta nueva configuración de la sociología del conocimiento, refiere al lugar que juega el conocimiento tácito en los aprendizajes, en la socialización de los científicos en una comunidad y en los saberes que la misma emplea. A estas cuestiones Kuhn dedica parte de su trabajo.

La recuperación del punto de vista del actor, se constituye en el cuarto aspecto que sustenta el nuevo movimiento, y adquiere, dice Prego, características particulares en el análisis metateórico. Por un lado aparece en el trabajo del científico social que busca interpretar su objeto de estudio, y por el otro en el análisis metateórico del sociólogo del conocimiento. Presente en ambas instancias está la preocupación por la comprensión de los significados subjetivos sin atribuir sentidos externos que puedan emparentarse con la tradición normativista que se intenta dejar atrás.

A su vez, se demanda articulación entre la perspectiva metateórica y el conocimiento técnico de la especialidad sobre la que se reflexiona. Son criticadas las posturas que desconocen las ideas científicas que forman parte de sus objetos de estudio, en parte vinculado a esta idea de no imponer interpretaciones o sentidos externos a la propia comunidad, como dijimos previamente.

²²³ Prego, *op.cit.*, p.29.

Por último, el quinto rasgo refiere al consenso y se vincula con la socialidad de la ciencia y el lugar que desempeña la comunidad científica. Dice Prego que el punto de vista del actor antes mencionado, no refiere al individuo particular sino a la comunidad científica como sujeto. Asimismo, Kuhn también reconoce la existencia de consenso entre los científicos en el período de ciencia normal, no obstante el mismo se disuelve con las revoluciones y cambios de paradigmas.

Las nuevas orientaciones cognitivistas van armando así su propuesta para la sociología del conocimiento en clara oposición al trabajo previo de Merton. Se incluyen también aquellas perspectivas más interpretativas que progresivamente van consolidándose como “la alternativa cualitativa”²²⁴ para el estudio de los fenómenos sociales.

Dentro de este movimiento cognitivista, Prego caracteriza una línea que podría llamarse “... ‘*cognitivismo secundario*’, de naturaleza interpretativa, por contraste con los desarrollos característicos de un primer momento, portadores de una elaboración más rudimentaria y tal vez menos autoconciente...”²²⁵.

Law es un representante de este tipo de cognitivismo y es uno de los primeros en denominar *teoría o enfoque normativo*²²⁶ a la sociología que se desprende del estructural-funcionalismo y que plantea –entre otras cuestiones como vimos– un nexo estable entre una acción y un determinado contexto, reforzado en parte por el consenso cognitivo que existe en una cultura particular, en la que los sujetos se socializan. Law, según Prego, introduce un elemento de mayor variabilidad entre las acciones y los contextos, pretendiendo analizar el punto de vista del actor pero considerando que éste puede influir en la disparidad de acciones e interpretaciones individuales a partir de los propósitos, intereses y percepción de los otros actores y sus respectivas acciones. Parecería que estos sentidos individuales a interpretar valdrían por sobre el consenso que se intenta aún preservar en el movimiento cognitivista.

En lo que respecta al plano metateórico, esta variabilidad demandaría una mayor atención por parte del sociólogo del conocimiento sobre su propio análisis y los métodos utilizados.

²²⁴ Abordaremos el debate cuantitativo-cualitativo en el apartado siguiente. Véase: Archenti y Piovani, *op.cit.*; Piovani, *et al.*, 2008.

²²⁵ Prego, *op.cit.*, p.49.

²²⁶ Law, John (1973): “Theories and methods in the sociology of science an interpretative approach”, en *Social Science Information*, vol. XIII, N° 4-5, (agosto de 1974, pp.163-172), pp.164-165; citado en Prego, *op.cit.*, p.58.

Este cognitivismo secundario, si bien no logra imponerse como movimiento en la totalidad de la disciplina, logra una aceptación importante como expone Prego. La recuperación del punto de vista del actor que le quita algo de peso al consenso y a la socialización del científico en su comunidad, tendrá que analizar la producción de los cambios de paradigma así como también las reglas técnicas como “...*recursos culturales disponibles...*”²²⁷ y no ya como universales que se aplican bajo el amparo de las normas sociales de la ciencia.

Parecería que Prego alude a un primer momento cognitivista en el período que denomina de transición, en el que se toma la obra de Kuhn y se rescatan de ella casi exclusivamente los elementos cognitivos o, dicho de otra manera, aquellos elementos que permiten sustentar desde la obra kuhniana el movimiento cognitivista y la oposición a la perspectiva estructural-funcionalista mertoniana en la sociología de la ciencia.

A continuación, el giro interpretativo intenta tomar distancia de estas primeras formulaciones, recuperando de la obra de Kuhn otros elementos, como por ejemplo aquellos que refieren al lugar de las normas y la ciencia normal. Es un giro que realiza otra lectura de Kuhn, destacando aspectos inicialmente poco considerados, y que vuelve la mirada autocrítica sobre las propias producciones de los primeros autores cognitivistas.

Podríamos mencionar aquí el trabajo de Olivé²²⁸ a propósito del *giro practicista* en tanto introduce un lugar para la interpretación de las normas por parte del sujeto, en oposición a aquella relación lineal que proponía el paradigma mertoniano.

Olivé²²⁹ postula que Merton se inscribe en una concepción tradicional que separa las incumbencias de la sociología de la ciencia de aquellos problemas de la teoría del conocimiento como disciplina filosófica. De esta manera, cada disciplina tendría sus objetos de estudio y sus campos de injerencia, sin traspaso de límites ni cruzamientos. La sociología de la ciencia abarcaría la dimensión social del conocimiento mientras que a la teoría del conocimiento le quedaría ocuparse de los problemas referentes a la naturaleza y validez del conocimiento.

En este sentido, distingue entre una sociología del conocimiento estrecha y una amplia. La primera establece una tajante distinción entre las reflexiones filosóficas y sociológicas acerca del conocimiento. Frente a estos posicionamientos, desde 1960 se

²²⁷ Prego, *op.cit.*, p.54.

²²⁸ Olivé, *op.cit.*

²²⁹ Olivé, 1985.

desarrolla una sociología del conocimiento amplia “...entendida como una disciplina integral en la que están elaborados sistemáticamente tanto conceptos sociológicos como conceptos epistemológicos que se encuentran estrechamente relacionados, y que permite entender y explicar problemas sobre la génesis, aceptación y desarrollo del conocimiento, de una manera ventajosa con respecto a las teorías sociológicas o epistemológicas tradicionales”²³⁰.

Para Olivé, en la sociología del conocimiento amplia han influido diferentes fuentes, entre ellas, la sociología, la filosofía y la historia, y en los últimos tiempos han cristalizado en lo que se conoce como “estudios sociales de la ciencia”²³¹. Entre los autores que han ejercido influencia, Kuhn ocupa un lugar destacado. Se concentra en la dimensión normativo-valorativa de la ciencia y en la reflexión en torno a las normas (epistémicas, metodológicas, éticas) que en los estudios sobre la ciencia se genera a partir del llamado *giro practicista*.

El autor reconoce que no existe consenso en torno al concepto de práctica, hay una diversidad de sentidos. No obstante, su uso ha reemplazado a otros conceptos en la sociología del conocimiento y en la filosofía de la ciencia, como por ejemplo, el de estructura normativa o el de paradigma. A su vez, acuerda con Barnes en destacar que las prácticas conjugan pensamiento y acción. “...Es decir, las prácticas son sistemas de acciones que necesariamente se realizan con la participación del cuerpo, que están sujetas a normas y valores, y están guiadas por representaciones...”²³².

Esta conceptualización lo lleva a plantear que los sujetos interpretan las normas que guían sus prácticas. En este sentido, para el paradigma estructural-funcionalista mertoniano, la conducta es correcta o incorrecta en tanto se ajusta o no al *ethos* de la ciencia, esto es, a sus normas fundamentales y derivadas. Habría aquí un sentido de norma como lo correcto, lo valorado como tal, a la que debe ajustarse la conducta y, a su vez, la que sirve para juzgarla.

Olivé dice que el enfoque practicista presentaría como ventaja el establecer un cuestionamiento al sentido de las normas y a cómo éstas operan en la práctica científica. Este problema ha sido uno de los principales temas de debate en la última parte del siglo XX y a principios del actual. En el paradigma mertoniano se concibe a la actividad científica como enmarcada en un conjunto de normas explícitas y conocidas por todos

²³⁰ Olivé, 2004, pp.63-64.

²³¹ Para Latour (1992b) los estudios sociales de la ciencia se encuentran estancados después de varios años de rápido progreso.

²³² Olivé, *op.cit.*, p.66.

que guían el accionar de los científicos. Las normas en este caso son reglas que organizan el trabajo de los científicos y sus interacciones al desempeñar sus papeles sociales. Se supone que todos quienes comprendan las normas, comprenderán lo mismo. Por su parte, “...en el paradigma «practicista» se considera que las normas no son reglas que determinen la acción, sino que, como decía Kuhn [...] más bien constituyen valores que orientan la acción, pero que son incompletos, que requieren de complementación, y esa complementación depende de una interpretación que cada agente debe hacer”²³³.

En el mismo sentido, los valores son considerados omnipresentes e indispensables en toda actividad humana, incluyendo a la ciencia como una de ellas, tanto para uno como para otro enfoque. No obstante, la diferencia radica en que para el paradigma practicista, los valores no son universales ni permanentes, sino que van cambiando en cada momento histórico y adquieren particulares connotaciones en los contextos pragmáticos de cada comunidad científica y en la aplicación que de ellos se hace en la valoración de cada instancia, método, objeto, etc. del proceso de investigación.

A su vez, para este enfoque interesa el acuerdo que los miembros de la comunidad científica tengan acerca de determinados valores y normas y del sentido que las mismas adquieren. Estos sentidos compartidos se aprenden en el transcurso de lo que podríamos llamar socialización profesional, es decir, de la mano de otros científicos que ya han alcanzado un cierto grado de dominio en una práctica particular.

En vinculación con estos planteos, Olivé retoma a Mulkay²³⁴, quien profundiza en las relaciones entre las normas y las acciones sociales. Para Mulkay los sociólogos de la ciencia, críticos o partidarios de la postura de Merton, han dejado de lado estas relaciones por considerarlas poco problemáticas. Dice que han supuesto que una vez identificadas las normas que rigen el trabajo de los científicos, como otras prácticas sociales, pueden ser aplicadas a otros usos sin ningún tipo de mediación por parte del sujeto. Dejar de lado estas consideraciones ha llevado a los sociólogos de la ciencia a comprometerse con interpretaciones implícitas de esas normas que sustentan en sus propios puntos de vista.

²³³ Olivé, *op.cit.*, p.74.

²³⁴ Mulkay, M. (1980): «Interpretation and the use of rules: the case of de norms of science», en *Science and Social Structure: A Festschrift of Robert K. Merton*, Transactions of The New York Academy of Science, series II, vol. 39, 198, Thomas F. Gieryn (ed.), pp.111-125; citado en Olivé, *op.cit.*

Según Olivé, Mulkay considera que las relaciones entre las normas y las acciones sociales son de carácter interpretativo y no causal. Sostiene que hay que explicar cómo se dan esos procesos de interpretación entre las normas y las acciones sociales, pero también cómo se generan los consensos y las diferencias de asignación de sentidos en distintos contextos de interacción.

Mulkay recupera el planteo de Kuhn para quien juega un papel importante la interpretación que los científicos hagan de las normas. Dos científicos compartiendo los mismos criterios de elección, dice Kuhn, pueden adoptar decisiones diferentes. Esto es así porque dichos criterios no determinan la acción de los científicos sino que más bien influyen en ella. Se vuelve necesario analizar las características individuales para comprender los fundamentos de las diferentes elecciones.

“Tanto Mulkay como Kuhn, pues, ya a finales de la década de 1970 señalaban que uno de los problemas importantes sobre los que habría que avanzar era el de una mejor comprensión de la estructura normativo-valorativa de la ciencia, de la naturaleza de las normas y en particular de la forma en la que operan en la ciencia. Este [sic] ha sido, en efecto, un problema en el que han confluído la sociología y la filosofía de la ciencia en las últimas tres décadas”²³⁵.

La obra de Kuhn, *Estructura de las revoluciones científicas*, aparece publicada en 1962 pero sus mayores efectos surten con su difusión en la década del '70 de la mano de la sociología del conocimiento científico, según lo expuesto por Valero Matas²³⁶. Se podría decir que en estos años se producen numerosos cambios en este plano epistemológico o metateórico que estamos analizando.

La *sociología posmertoniana* de la ciencia presenta, para este autor, diversas subdivisiones: una de ellas está conformada por el Programa Fuerte de la Universidad de Edimburgo encabezado por Bloor y Barnes; otra por el Programa Empírico del Relativismo enunciado por Collins y continuado por Pinch en la Universidad de Bath; y posteriormente, aparecen otras tendencias metodológicas derivadas de la etnometodología, el constructivismo y los estudios de género, entre otras.

A pesar de los dispares lineamientos surgidos, parecería que la expresión *revolución cognitiva*, los caracteriza para Prego²³⁷ al menos en sus orígenes. Esta revolución encuentra impulso en la propuesta de Bloor cuando en su obra *Conocimiento*

²³⁵ Olivé, *op.cit.*, pp.60-61.

²³⁶ Valero Matas, *op.cit.*

²³⁷ Prego, *op.cit.*

e imaginario social, plantea que la sociología del conocimiento puede extender sus alcances hasta estudiar el contenido y la naturaleza de la ciencia, por considerarla un objeto de investigación e influida por condicionantes sociales.

Bloor y Barnes son los representantes más destacados de lo que se conoce como el Programa Fuerte de la Universidad de Edimburgo que asume para Prego el liderazgo en un nuevo tipo de explicaciones en la disciplina.

“...Fue, en tal sentido, el primer *programa de investigación* que se constituyera orgánicamente como alternativa efectiva a los estudios inspirados en el enfoque convencional, colocando resueltamente el eje del análisis en los sistemas de creencias en lugar de los de valores, normas y recompensas que representaban el objeto de atención preferente por parte de la perspectiva funcionalista”²³⁸.

El cuestionamiento a la ortodoxia normativa es un punto clave para este programa, tal como lo expresa Kreimer²³⁹. La ciencia ya no podría considerarse como una empresa autónoma, explicada únicamente a partir de la aplicación racional de métodos por parte de los científicos. El conocimiento científico, como otros objetos sociales o como cualquier creencia, dice Bloor, debe explicarse por medio de sus causas sociales.

“...En particular, el sociólogo se ocupará de las creencias que se dan por sentadas o están institucionalizadas, o de aquéllas a las que ciertos grupos humanos han dotado de autoridad. Desde luego, se debe distinguir entre conocimiento y mera creencia, lo que se puede hacer reservando la palabra «conocimiento» para lo que tiene una aprobación colectiva, considerando lo individual e idiosincrásico como mera creencia...”²⁴⁰.

En este sentido, la sociología del conocimiento científico para Bloor deberá explicar las causas sociales que intervienen en su producción, pero no solamente cuando el conocimiento resulte falso, como era el caso de Merton, sino que esta disciplina puede adoptar como objeto también el conocimiento verdadero. Es por este motivo que Bloor estigmatiza a Merton diciendo que hace una *sociología del error* ya que esta disciplina explicaría el conocimiento científico cuando resultara falso.

²³⁸ Prego, *op.cit.*, p.65. La cursiva figura en la edición consultada.

²³⁹ Kreimer, *op.cit.*

²⁴⁰ Bloor, 1998, p.35.

También Woolgar²⁴¹ realiza una crítica semejante a la sociología de la ciencia mertoniana cuando sostiene que ésta se equivoca al aceptar acríticamente aquello que vale como conocimiento verdadero y falso. Cuando el conocimiento es verdadero, se lo acepta sin cuestionamiento; en cambio, si resulta falso, se buscan las causas que llevaron a la aparición de errores en los científicos. Estas sociologías del conocimiento, según el autor, no alcanzan a ver que la determinación del *status* de verdad del conocimiento es un proceso social.

El Programa Fuerte representado principalmente por Bloor y Barnes, como mencionamos, se asienta sobre cuatro principios fundamentales, a saber, causalidad, imparcialidad, simetría y reflexividad. Éstos permiten entender los supuestos que guían su postura así como también esbozar una delimitación de la sociología del conocimiento científico, la que, dice Bloor, asumirá así los mismos valores que se sustentan en otras disciplinas.

El primer principio postula que la sociología del conocimiento debe buscar las causas sociales –aunque no exclusivamente– que producen el conocimiento científico. El principio de imparcialidad exige que el conocimiento falso tanto como el verdadero deben ser explicados por la sociología. El de simetría dice que si causas sociales explican o intentan explicar el conocimiento falso, entonces, también deberían hacerlo para el conocimiento verdadero. Por último, el principio de reflexividad demanda que la propia sociología del conocimiento pueda aplicarse a sí misma los patrones de explicación que utiliza para con las otras disciplinas.

El valor de verdad o falsedad del conocimiento pasa a ocupar un lugar secundario frente a la importancia que se le asigna a la construcción social de la ciencia y a las relaciones sociales que deben ser explicadas en ella. Se critica la historia de la ciencia tradicional por mostrar exclusivamente “la historia de los vencedores” y, por tanto, una imagen unificada de la misma, dejando de lado otras versiones alternativas o complementarias que también hacen al proceso.

Esta perspectiva constructivista en el estudio de la ciencia, iniciada a partir de la obra de Bloor, articula dos aspectos que se encontraban separados en la sociología de la ciencia mertoniana, a saber, aspectos cognitivos y sociales. Kreimer plantea que los sociólogos e historiadores constructivistas se interesan por las controversias científicas y las formas en las que son resueltas. Estas controversias dan lugar a la ruptura de un

²⁴¹ Woolgar, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*, Barcelona, Anthropos; citado en Valero Matas, *op.cit.*

consenso y a la formación uno nuevo, habilitando el análisis de las relaciones sociales que se ponen en juego en el proceso. Aquí recae el interés prioritario estudiando la ciencia mientras se hace²⁴². También se utilizan estrategias de deconstrucción que permiten el análisis de la ciencia hecha, según explica este autor.

En el “Estudio preliminar” que Kreimer²⁴³ realiza del libro de Knorr Cetina, titulado *La fabricación del conocimiento*, se destaca que en el proceso de producción del conocimiento, en los sujetos y en las relaciones intersubjetivas en el mismo, así como también en otras causas de origen social, es donde se deposita el interés de la sociología del conocimiento a partir de este giro constructivista.

En la segunda mitad de la década del '70, cuatro investigadores de las ciencias sociales (entre ellos sociólogos y antropólogos) ingresan a cuatro laboratorios norteamericanos a hacer una investigación *in situ* de los modos en los que se produce la ciencia. Los investigadores fueron: “...el francés Bruno Latour, quien investigó en el laboratorio Salk, el británico Michael Lynch, quien trabajó –igual que Latour– sobre un laboratorio dedicado a la neurobiología, la estadounidense Sharon Traweek, quien investigó un departamento de física de partículas, y la suiza/alemana Karin Knorr Cetina, que lo hizo en un instituto de microbiología y proteínas vegetales en Berkeley...”²⁴⁴.

En este contexto, Knorr Cetina, de manera análoga a como utiliza Merton las teorías de alcance intermedio, las aplica para estudiar las prácticas micro-sociales del laboratorio²⁴⁵. “...observa dinámicas socio-cognitivas que no se pueden percibir en otro nivel de análisis. Pero además formula reflexiones que van más allá de ese ámbito, y que ponen de manifiesto, entre otros, el problema de las múltiples racionalidades en juego en las prácticas sociales”²⁴⁶.

De esta manera, los sociólogos de la década del '70, dice Kreimer, unen esos aspectos que permanecían separados y que mencionamos precedentemente –la dimensión social y cognitiva. El estudiar la ciencia mientras se hace, permite poner sobre el tapete las relaciones que se tejen entre los sujetos, las estrategias desplegadas

²⁴² Latour (1992a) en la introducción a su trabajo *Ciencia en acción*, confirma esta idea expuesta por Kreimer acerca de la importancia que adquiere en estos tiempos y para estos investigadores, la ciencia en proceso de elaboración más que la ciencia hecha.

²⁴³ Kreimer, *op.cit.*

²⁴⁴ Kreimer, *op.cit.*, p.23.

²⁴⁵ Marradi (*op.cit.*) postula que la preferencia por problemas micro es una característica de este enfoque que se contraponen a la visión estándar de ciencia, no obstante, el caso de Knorr Cetina es un ejemplo de la posibilidad de combinar problemas micro y macro sobre la misma base teórica.

²⁴⁶ Kreimer, *op.cit.*, p.13.

para hacer valer unos conocimientos por sobre otros. Así, la sociología del conocimiento va armando un nuevo objeto de estudio, pasando a un segundo plano las relaciones que cada disciplina mantiene con el mundo empírico al cual se dedica.

El autor plantea que en este cambio del *qué* al *cómo*, es decir, de qué deberían hacer los científicos a cómo lo hacen, se implementan una serie de métodos que permiten estudiar el proceso de hacer ciencia. Podríamos decir que se abre la caja negra en una tentativa de mostrar las relaciones entre las dimensiones sociales y los contenidos cognitivos y técnicos de la ciencia, separados durante años por la sociología funcionalista y la epistemología canónica²⁴⁷.

Más allá de algunos puntos de similitud y otros matices disímiles, para Kreimer estas cuatro indagaciones se inscriben en un movimiento mayor que es el representado por el *giro constructivista* iniciado a partir de la obra de Bloor. Generan, como dijimos, un cambio importante al describir los procesos de producción del conocimiento en espacios hasta entonces reservados para los científicos de las llamadas “ciencias duras”.

El autor sostiene que los cuatro investigadores comparten:

“...1- el laboratorio como un lugar “ordinario” (y no “extraordinario”), desacralizando la ciencia; 2- una nueva perspectiva metodológica, para estudiar la ciencia “mientras se hace”; 3- el concepto de *negociación* de sentidos y objetos; 4- el carácter localmente situado de las prácticas...”²⁴⁸.

Parecería que estos estudios, surgidos entre las críticas a la ortodoxia normativa de Merton, ponen en juego una serie de estrategias de investigación interpretativa que cargan sus resultados de aspectos descriptivo/interpretativos. Kreimer plantea que estos primeros trabajos de laboratorio se preocupan por desarrollar detalladas descripciones de la vida cotidiana y de la actividad de los científicos en sus ámbitos laborales. Sostiene que esta decisión metodológica se sustenta, por un lado, en la necesidad de desacralizar el mundo de la ciencia y, por el otro, en la orientación etnográfica que la caracteriza.

Consideramos que *las teorías de alcance medio* ya desarrolladas por Merton, merecen una atención especial ya que en el próximo capítulo nos permitirán establecer algunas similitudes con la didáctica.

²⁴⁷ Recuperaremos esta epistemología así denominada más adelante.

²⁴⁸ Kreimer, *op.cit.*, p.25. La cursiva figura en la edición consultada.

Kreimer sostiene que este tipo de teorías son las que le permiten a Merton estudiar empíricamente la ciencia como una institución social, tal como él la conceptualiza. A su vez, le permiten proponer algunos cambios conceptuales que hubieran sido difíciles de observar en un nivel macro de la mano de corrientes como el funcionalismo o el marxismo, predominantes hasta la década del '40 y con pretensiones de explicación más totalizadoras.

Al respecto, Prego agrega que estas teorías se erigen “...entre las estrechas hipótesis de trabajo que se producen abundantemente durante las diarias rutinas de la investigación, y las amplias especulaciones que abarcan un sistema conceptual dominante del cual se espera que se derive un número muy grande de uniformidades de conducta social empíricamente observadas”²⁴⁹.

Para el autor, las teorías de alcance medio serían “...menos imponentes pero mejor fundadas...”²⁵⁰ para trabajar en sociología. Si bien la comparación con la física y algunas otras ciencias exactas tienta a construir un sistema de teorías generalizables, habría que considerar las características de la propia disciplina y de su objeto. “...No podemos esperar que ningún individuo cree un sistema arquitectónico de teoría que suministre un manual para la solución de problemas sociales y sociológicos...”²⁵¹.

“...parecería razonable suponer que la sociología progresará en la medida en que su mayor interés esté en producir teorías intermedias, y se frustrará si la atención se centra sobre la teoría en general. Creo que nuestra principal tarea hoy es formular teorías especiales aplicables a campos limitados de datos [...] y no buscar inmediatamente la estructura conceptual “integrada” suficiente para sacar de ella todas esas y otras teorías. [...] Lo que sugiero es que el camino hacia sistemas conceptuales eficaces en sociología se construirá de una manera más eficaz mediante el trabajo sobre teorías especiales...”²⁵².

En este sentido, para Prego, la sociología tendría una doble tarea: por un lado avanzar en la generación de teorías especiales, para cuerpos limitados de datos, y por el otro no desconocer la importancia de integrar dichas teorías en sistemas conceptuales más generales y congruentes.

Hemos visto hasta aquí el desarrollo de distintas líneas metateóricas que evidencian corrimientos en torno a la normatividad. En términos generales, aludimos a una sociología de la ciencia mertoniana en la cual se plantean cuáles son las normas por

²⁴⁹ Prego, *op.cit.*, p.16.

²⁵⁰ Prego, *op.cit.*, p.17.

²⁵¹ *Ibidem.*

²⁵² Prego, *op.cit.*, p.19. La cursiva figura en la edición consultada.

las que se guía la comunidad científica y que los científicos internalizan y defienden en sus prácticas. Una disciplina preocupada por estudiar las interferencias sociales que producen errores impidiendo alcanzar un conocimiento verdadero. Como reacción a esta postura aparecen diversas corrientes que parten del supuesto de que la ciencia es un producto social, creado por sujetos, los cuales a su vez realizan un proceso importante de interpretación y resignificación de las normas que orientan sus prácticas. Antes que prescribir la práctica, entonces, se prioriza conocerla, saber lo que hacen los científicos cuando dicen que hacen ciencia.

Consideramos que en este punto se podría abrir otra línea de debates que resulta de interés para esta tesis ya que se constituye específicamente en el análisis de la conformación disciplinar, destacando la presencia y/o articulación de aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo. A su vez y de manera asociada, aparecen las inscripciones disciplinares que el estudio y la construcción de la normatividad demanda. Podríamos decir entonces que se trataría de planteos que no se paran en un solo polo sino que buscan relacionarlos al momento de hablar de las funciones que le competen a las disciplinas metateóricas de las que se ocupan los autores.

En este sentido, por ejemplo, Schuster²⁵³ expone que a partir de la década del '70 son varios los científicos sociales que ingresan al campo “tradicionalmente epistemológico”, abriendo la posibilidad de un diálogo fructífero. Si bien esta apertura puede no haber quebrado el carácter rígido, formal y normativo de la epistemología, al menos ha logrado poner en tela de juicio algunos puntos.

El autor plantea que la epistemología se ha presentado habitualmente como un conjunto prefijado de recetas que posibilita al accionar científico aún a aquellos que no poseen una formación específica al respecto. Distintos científicos, desde la práctica de científicos, comienzan a hacer filosofía de la ciencia. Inicialmente éstos eran físicos, químicos, biólogos, entre otros, que fueron posteriormente consultados por los científicos sociales al momento de hablar de la cientificidad del conocimiento social.

En el marco de estas fracturas disciplinarias, Schuster ubica un cambio que para nuestro trabajo es relevante. Como dijimos, si bien el ingreso de teóricos sociales que desde las prácticas científicas hacen filosofía de la ciencia no logra revertir, según el autor, cierto carácter normativo *a priori* de la epistemología, al menos “...parte de lo

²⁵³ Schuster, 2001.

que las ciencias sociales son y [hace] un análisis de qué es lo mejor que las ciencias sociales han podido producir y dónde han estado los conflictos, los problemas, las dificultades de la tarea del científico”²⁵⁴.

En consonancia con planteos ya expuestos, el autor aludiría a una vuelta hacia la práctica, un corrimiento de las funciones tradicionalmente normativas de esta disciplina metateórica hacia una mirada más interpretativa de las ciencias sociales y las condiciones de producción del conocimiento.

No obstante, desde su punto de vista, la filosofía de la ciencia debería reservar un papel normativo ya que no todo lo que se hace en términos científicos está bien. Pero dicha normatividad no debe postularse al margen de lo que los científicos hacen y de lo que las ciencias sociales han hecho. Las ciencias políticas –área con la que se halla familiarizado por su trabajo como docente– y los politólogos reconocen la convivencia de una investigación empírica rigurosa y un modelo normativo, es decir, la de indagaciones que dicen cómo es la sociedad o el objeto de estudio en cuestión y de un modelo que postula cómo debe ser dicho objeto.

El desafío actual está puesto, entonces, en articular los dos grandes modelos que se han disputado la hegemonía por la forma de dar cuenta del objeto en las ciencias sociales, a saber, la línea que viene originariamente del positivismo pero que ha ido mutando a lo largo del siglo XX, de carácter naturalista²⁵⁵ y explicativo; y por el otro lado, los enfoques más interpretativos, comprensivos. Esta articulación debería ir acompañada de “...una nueva dimensión epistemológica que nos permita en parte saldar viejas cuentas de una nueva manera...”²⁵⁶.

En la última mitad del siglo XX, según Schuster, el elemento normativo en las ciencias sociales comenzó a ser un problema común, aunque sólo restaba trabajar para aprender a convivir con él. Desde los años ’50 para acá, cuando desaparecen los grandes estudios de filosofía política, los politólogos piensan que se podía hacer ciencias

²⁵⁴ Schuster, *op.cit.*, p.12.

²⁵⁵ Las epistemologías naturalistas, explica Schuster (*op.cit.*), son aquellas que consideran que las ciencias sociales deben seguir el modelo de las ciencias naturales para adquirir el mismo *status* científico. Por su parte, para Olivé (1985), la postura naturalista en sociología del conocimiento es representada en gran parte por la Escuela de Edimburgo y se sustenta en el reconocimiento de la ciencia como una práctica social y cultural como otras, desarrollada por sujetos sociales. Veremos a continuación otro sentido de epistemología naturalizada, similar a este último, de la mano de Velasco Gómez (1997). También Martínez y Olivé (1997) hablan de epistemología naturalizada como comentaremos más adelante.

²⁵⁶ Schuster, *op.cit.*, p.15.

Los trabajos de von Wright (1979) y de Mardones (1991) permiten profundizar en estas dos tradiciones que genéricamente pueden denominarse aristotélica y galileana.

sociales eliminando el elemento normativo. No obstante, al poco tiempo se dan cuenta que éste “...se colaba inevitablemente...”²⁵⁷.

En relación con lo planteado previamente, este autor considera que hay preguntas interesantes en torno a la posibilidad de decidir racionalmente sobre un determinado modelo normativo u otro, o caer en una suerte de relativismo en el que distintos modelos son igualmente válidos y se limitan o impiden las posibilidades de diálogo entre sujetos portadores o representantes de modelos diferentes. Éstas serían las dos tendencias que intentarían dar respuesta a la pregunta acerca de si es posible decidir por un modelo normativo por ser mejor que otro, por ser más racional o simplemente cuáles son los criterios que permiten decidir y ponerse de acuerdo por un modelo racional y no por otro.

Por su parte, Velasco Gómez plantea que “...los trabajos contemporáneos en filosofía de la ciencia y en epistemología buscan elaborar alternativas que preserven la función crítica y evaluativa de la filosofía pero que, al mismo tiempo, tomen en serio la pluralidad de criterios que han mostrado la historia, la sociología y la psicología del conocimiento”²⁵⁸.

El autor explica que las posiciones denominadas de epistemología naturalizada, surgidas como consecuencia de la crítica de los estudios empíricos de la ciencia, han adjudicado importancia a las perspectivas históricas, sociológicas y psicológicas dedicadas a dar cuenta del cambio científico. Esta epistemología pretende explicar el surgimiento, desarrollo, consolidación y cambio en el conocimiento científico de la misma manera que las ciencias empíricas explican los fenómenos y procesos naturales y sociales. A su vez, considera que al tener en cuenta los aspectos fácticos se ha generado una función correctiva del carácter predominantemente *apriorístico* y normativo de la epistemología y filosofía de la ciencia tradicionales.

No obstante, ambas corrientes –la filosofía tradicional y naturalizada– tendrían sus extremos según lo que plantea este autor. En oposición a las posturas normativistas y universalistas de la filosofía tradicional, la filosofía naturalizada presenta como extremos el descriptivismo y el relativismo. El primero pretende reducir las disciplinas filosóficas a ciencias empíricas, serían ejemplos los siguientes casos: Quine con respecto a la psicología; el Programa Fuerte de Bloor y Barnes en cuanto a la sociología del conocimiento; y Latour con los llamados estudios sociales de la ciencia. El otro

²⁵⁷ Schuster, *op.cit.*, p.42.

²⁵⁸ Velasco Gómez, *op.cit.*, p.14.

extremo de la filosofía naturalizada se configura en el rechazo de criterios éticos y epistémicos de carácter universal, pero cae en un relativismo radical que “...*niega la posibilidad de confrontar y evaluar racionalmente diferentes criterios epistemológicos y éticos*”²⁵⁹.

De aquí que Velasco Gómez postula que los trabajos contemporáneos buscan equilibrar entre una función normativa de la epistemología además de descriptiva, y que reconocen la pluralidad de criterios.

III – 2 –La normatividad en la reflexión metodológica.

En este apartado de la tesis, incorporamos todas aquellas producciones que realizan una reflexión de segundo orden, al igual que en el caso anterior, pero en lo que se refiere a la metodología como disciplina y a su objeto de estudio, entendido como el análisis de los supuestos y métodos que aparecen en una investigación. Las raíces griegas del término metodología nos llevan a entenderla como el estudio o reflexión sobre el método en tanto camino que se recorre para alcanzar un fin²⁶⁰. En este sentido, incluiremos trabajos de autores que, posicionados en sus particulares perspectivas teórico-epistemológicas, analizan los cambios ocurridos en torno a la normatividad.

Consideramos pertinente introducir en este punto el trabajo que realizan Archenti y Piovani²⁶¹ a propósito de los debates metodológicos contemporáneos y la centralidad que en la década del '60 adquiere la tensión descripción/explicación y normatividad/prescripción en el corazón de lo que Giddens conceptúa como la *disolución del consenso ortodoxo*²⁶².

Los autores plantean que el debate metodológico en el siglo XX ha estado atravesado por la controversia entre lo cuantitativo y lo cualitativo, y ha sido heredera de discusiones anteriores. En un trabajo posterior, Piovani *et al.* expresan:

“...La distinción cualitativo/cuantitativo para referirse a los métodos de investigación, por lo tanto, implica en principio un acto clasificatorio mediante el cual se divide la extensión del concepto «método». Se trata sin embargo de

²⁵⁹ *Ibidem*.

²⁶⁰ Para más detalles véase: Marradi, 2007b.

²⁶¹ Archenti y Piovani, *op.cit.*

²⁶² Giddens, Anthony (1979) *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Sociological Analysis*. London: Macmillan; citado en: Archenti y Piovani, *op.cit.*, p.30.

una clasificación ambigua, porque: a) no está claro su *fundamentum divisionis* (es decir el criterio con el cual se opera tal división) y b) en la distinción cualitativo/cuantitativo, al menos en algunas de sus versiones, no se trata sólo de la división de la extensión de un concepto específico (método), sino de cuestiones mucho más generales que exceden sus contenidos semánticos más habituales: manera de entender la realidad, maneras de concebir la ciencia, etc.”²⁶³.

Es de destacar también que el propio concepto de «método» es polisémico²⁶⁴ lo que aumenta la complejidad al momento de utilizar estas expresiones dicotómicas para referirse a él.

La investigación realizada por Piovani *et al.* les permite afirmar que las denominaciones “métodos cuantitativos”, “investigación cuantitativa”, “métodos cualitativos”, “investigación cualitativa”, son de origen reciente. No obstante, serían construcciones que albergarían sentidos diversos que se han ido cristalizando en diferentes momentos para caracterizar a las investigaciones desarrolladas en las ciencias sociales. A su vez, como muchas otras antinomias que se construyen, no siempre permiten una adecuada comprensión de los objetos a los que refieren. “...*Las ideas estereotipadas con respecto a la génesis y desarrollo de los métodos científicos, y sus aplicaciones en las ciencias sociales, tienen evidentemente algún fundamento, pero como sucede con los estereotipos, son visiones simplificadas de una trama socio-histórica más compleja...*”²⁶⁵.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a los fines de este trabajo utilizaremos preferentemente las siguientes expresiones: enfoque estándar o visión canónica de la ciencia y enfoque interpretativo, con las características asociadas que veremos a continuación.

Si se entiende a la metodología como aquella que se ocupa de estudiar los modos en que las ciencias sociales, en nuestro caso, producen y validan sus conocimientos, se comprende que aquella controversia no pueda darse al margen de ciertos supuestos ontológicos²⁶⁶, es decir, de ciertas concepciones acerca de la realidad

²⁶³ Piovani, *et al.*, *op.cit.*, p.124.

²⁶⁴ Marradi, 2007a; Piovani, *et al.*, *op.cit.*

²⁶⁵ Piovani, *et al.*, *op.cit.*, p.131.

²⁶⁶ Taylor y Bogdan (1986) plantean que las perspectivas positivista y fenomenológica –tal como ellos las denominan pero coincidentes con los nombres aquí utilizados– construyen la mirada desde posicionamientos diferentes, se preguntan por objetos distintos y, por tanto, demandan metodologías disímiles para el abordaje de los mismos. Los positivistas buscan explicaciones causales por lo que los métodos empleados arrojan información susceptible de análisis estadístico. Los fenomenólogos buscan aproximarse a los motivos que están detrás de las acciones de los sujetos.

que se estudia. Desde esta perspectiva, hablar de enfoques metodológicos demanda, por un lado, ubicarlos en la intersección entre las ciencias y sus respectivos objetos de estudio; y por el otro, enmarcarlos en determinadas tradiciones teórico-epistemológicas.

En este sentido, Archenti y Piovani²⁶⁷ destacan que uno de los ejes de la discusión se formula en los siguientes términos: sociedad-individuo, llegando a conformar dos grandes grupos enfrentados que articulan posicionamientos en torno a diferentes aspectos.

Aquellos que se centran en el estudio de la sociedad, lo hacen detrás de la línea pregonada por Durkheim, buscando la explicación de las conductas individuales con arreglo a las normas que gobiernan la estructura social. El descubrimiento de éstas permitiría el acercamiento de las ciencias sociales a las explicaciones propias de las ciencias naturales. Por su parte, quienes toman el otro polo, al individuo, lo hacen partiendo de los postulados de Weber y la diferenciación establecida por él entre conducta y acción. Pretenden la explicación de los motivos que mueven a los sujetos a comportarse de determinada manera²⁶⁸.

El positivismo se convirtió en la expresión metodológica más acabada para la perspectiva generalista. Archenti y Piovani mencionan a Comte, Tarde, Spencer y especialmente a Durkheim como precursores de esta línea y herederos de Bacon y Descartes.

El positivismo es un movimiento amplio, que incluye diferentes corrientes y que alcanza hegemonía a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, al menos en nuestro país. El nombre original de “filosofía positiva” corresponde a Saint-Simon y a Comte pero ha dado lugar a distintos sistemas filosóficos, con puntos de contacto y otros de divergencia. Podríamos decir que el denominador común se vincula con la conformación de las ciencias sociales semejantes a las ciencias naturales, construyendo explicaciones generales, muchas veces causales, sobre el comportamiento de su objeto de estudio y aplicando los mismos métodos que les permitan alcanzar un *status* científico semejante.

²⁶⁷ Archenti y Piovani, *op.cit.*

²⁶⁸ Véase también Taylor y Bogdan, *op.cit.*

Dussel²⁶⁹ plantea que para Comte la filosofía positiva debe dedicarse a la observación, la experimentación y el cálculo de los hechos recopilados. Opuesta a todo tipo de metafísica, propugna cuatro reglas fundamentales.

La primera regla del positivismo refiere al rechazo de la diferenciación entre esencia y materia, entre espíritu y cuerpo. Todo lo que no resulta accesible a la experiencia y a la observación cae fuera del conocimiento de la ciencia. La segunda regla alude a la existencia de objetos concretos, particulares y observables en el mundo real; allí no hay generalizaciones, sólo hechos particulares. La tercera regla quita el valor cognoscitivo a los juicios de valor y a los enunciados normativos. Si bien Dussel aclara que Comte no resta importancia a la moral, este tipo de enunciados no son accesibles por la experiencia, por lo que no pueden ser considerados como conocimiento. Por último, la cuarta regla plantea la unidad fundamental del método de la ciencia. Para Comte y la mayoría de los positivistas, la división actual de las ciencias va a evolucionar hasta alcanzar un estado de ciencia única, con el mismo método, imitando los procesos investigativos y métodos de la física²⁷⁰.

También Durkheim, por su parte, propugna para el campo de la sociología la utilización de los mismos métodos que eran usados en las ciencias naturales. Partiendo del reconocimiento del monismo metodológico, plantea la explicación del hecho social –objeto de las ciencias sociales– de la misma manera que la explicación de las cosas en las ciencias naturales. Al igual que la naturaleza, la sociedad se comporta siguiendo leyes que es necesario descubrir.

Siguiendo a Archenti y Piovani²⁷¹, podemos decir que la estrategia metodológica más utilizada por este paradigma es la que se conoce como cuantitativa,

²⁶⁹ Dussel, 2001. La autora realiza una caracterización del positivismo antes de introducirse en el análisis del mismo como movimiento hegemónico en la conformación del sistema educativo argentino y que ha coexistido, a veces contradictoriamente, con elementos de otras formaciones discursivas.

²⁷⁰ Mardones (*op.cit.*) también realiza un análisis del positivismo destacando sus puntos centrales, muchos de los cuales coinciden con los ya expuestos por Dussel. Podríamos agregar que este autor incorpora otra característica, a saber, la presencia del interés por el control que guía la producción de conocimiento para el positivismo y que tiende, en consecuencia, al dominio de la naturaleza. Este análisis se acerca a lo expresado por Habermas (1982, 1992) acerca de los intereses constitutivos de conocimientos.

Recuperando también los aportes de Habermas, Schuster y Pecheny critican la tendencia a la homologación de las ciencias sociales y naturales a partir de los parámetros de éstas últimas y el llevar la racionalidad medios-fines a las distintas esferas de la vida social como si fuera universal. “...*Hacer pasar a la ciencia exclusivamente como empírica o analítica-formal es hacer ideología, pues se presenta como universal a un tipo de ciencia que en realidad es parcial*” (Schuster y Pecheny, 2002, p.244).

Bernstein (*op.cit.*), por su parte, también plantea que el momento empírico y explicativo no es neutral tal como lo pregonaba la visión positivista de ciencia. Un análisis minucioso de la teoría derrumba este tipo de dicotomías construidas entre hecho y valor, entre la teoría empírica y la teoría normativa. Toda explicación, dice el autor, sustenta una evaluación aunque tácita.

²⁷¹ Archenti y Piovani, *op.cit.*

pero que específicamente se denomina “método de la asociación”. Éste intenta aportarle a las ciencias sociales las mismas posibilidades que el experimento brindaba a las ciencias naturales, partiendo del supuesto de que éste no es aplicable a aquellas. Trata de cuantificar distintos aspectos de la sociedad²⁷², establecer relaciones entre ellos y luego formular leyes que expliquen su funcionamiento.

Estas generalizaciones se realizan sobre la base del principio de correlación, estableciendo relaciones entre los fenómenos estudiados y luego constituyéndolas desde una lógica inductiva.

Asimismo, para los autores se agregan aquí otros supuestos relativos al carácter externo de la realidad que se conoce. Una realidad que se ubica por fuera del sujeto y del que se demanda una perspectiva objetiva y neutral.

Esta perspectiva de estudio en las ciencias sociales se va afianzando a lo largo del siglo XX, hasta que en los años '40 recibe mayor impulso de la mano de Merton y Lazarsfeld, quienes desde la Universidad de Columbia impulsan el denominado *survey research* enriqueciendo las ya usadas técnicas de sondeo. La operacionalización de las variables alcanza así su punto máximo y se convierte en la técnica más usada en la visión estándar de la ciencia.

El enfoque estándar, la concepción heredada o el consenso ortodoxo²⁷³ pueden vincularse, tal como exponen Archenti y Piovani, con el neopositivismo y el falsacionismo, aún cuando no se trate de una postura uniforme. Algunos representantes son Carnap, Hempel, Nagel y Popper.

Frente a los planteos inductivistas ya frecuentes a principios del siglo XX, Popper postula la aproximación a la realidad a partir de la formulación de hipótesis –con una carga teórica en tanto se trata de posibles explicaciones a los fenómenos sociales– y la derivación de ellas de enunciados observacionales que permitan la confrontación empírica. Esto es lo que se conoce como método hipotético-deductivo. Asimismo, Archenti y Piovani destacan la falsación como la propuesta de Popper para, por un lado, construir un criterio de demarcación entre la ciencia y la pseudociencia; y por el otro, entender el progreso del conocimiento científico. Éste avanza a partir de la formulación de hipótesis que puedan ser falsables, es decir, que perduren como explicaciones

²⁷² “...la mayoría de los investigadores veían y ven en la disponibilidad de variables cuantitativas –o supuestas y tratadas como tales– y de herramientas adecuadas para analizarlas el rasgo que caracterizaba al enfoque que en el siglo XX devino estándar en las ciencias sociales, y que por eso fue y es denominado ‘cuantitativo’, contraponiéndolo al que se llama ‘cualitativo’...” (Marradi, *op.cit.*, p.23).

²⁷³ Estas expresiones son tomadas como sinónimos por Marradi, *op.cit.*, p.24.

posibles mientras que no se demuestre que son falsas (aunque siempre sean potencialmente falsables).

Los autores mencionan la importante difusión de la obra de Popper y la hegemonía alcanzada así como también su vinculación con la sociología estructural-funcionalista de Parsons, por ejemplo, relación que incluye aspectos epistemológicos y metodológicos además de otros socio-políticos relativos al mantenimiento del *status quo* o reformas medidas de la sociedad, más afines a las teorías del consenso que a las del conflicto.

A pesar de la popularidad, esta postura sufre sus embates y una de las críticas más fuertes viene de la mano de Kuhn, sobre todo a partir de la publicación en 1962 de *La estructura de las revoluciones científicas*.

Kuhn propugna un enfoque histórico para la comprensión del progreso científico. La ciencia no avanza por acumulación sino por crisis y cambios de paradigmas en los que comunidad científica desempeña un lugar destacado.

“...Su concepto clave es el de PARADIGMA. Según la posdata de 1969 a su libro apenas citado, paradigma puede entenderse en un doble sentido: a) a nivel más general, como un conjunto de generalizaciones simbólicas, modelos heurísticos, valores comunes y soluciones ejemplares compartidas por una comunidad científica en un momento dado; b) en un sentido restringido, como decisión ejemplar relativa a la solución exitosa de algún tipo específico de problema científico”²⁷⁴.

Desde estas categorías, se puede decir que la ciencia transita en un primer momento por un estado denominado pre-paradigmático. En éste, hay discusiones entre los científicos acerca de cuál es el objeto de estudio y las perspectivas metodológicas a utilizar. Cuando se logra imponer un paradigma, se adquiere consenso sobre estos puntos y la investigación entra en un período de ciencia normal. Pero pueden surgir anomalías y crisis consecuentes en las que se ponen en cuestión los consensos y aparecen problemas a los que el paradigma vigente ya no puede dar respuestas satisfactorias. Estos momentos pueden desembocar en una revolución científica y el consecuente cambio a otro paradigma rival e incommensurable en cierto sentido con el anterior.

²⁷⁴ Archenti y Piovani, *op.cit.*, p.34. La tipografía “versales” figura en la edición consultada.

Teniendo en cuenta el planteo kuhniano, las ciencias sociales se encontrarían en un estado pre-paradigmático en el que aún no se ha logrado llegar a un consenso acerca de las estrategias más adecuadas para producción conocimiento²⁷⁵.

La consideración de los aspectos sociales e históricos en la ciencia –cuestión que como vimos en el apartado anterior es clave para analizar la transición de un momento normativo/prescriptivo a otro descriptivo/interpretativo– pone en jaque a la visión estándar de la ciencia.

En este contexto y tal como lo expresan Archenti y Piovani, se puede considerar a la obra de Lakatos como un intento de articulación entre el falsacionismo de Popper y la perspectiva socio-histórica de Kuhn.

Lakatos propone la expresión “programa de investigación” para caracterizar la producción de conocimiento científico y el desarrollo de la ciencia. Dichos programas se conforman con un núcleo duro y un cinturón protector. El núcleo duro contiene aquellas hipótesis principales que los científicos han decidido no cuestionar, las que se protegen por un conjunto de hipótesis auxiliares que se van modificando pretendiendo la adecuación entre el núcleo duro y las observaciones.

Asimismo, Lakatos propone una historia interna o normativa y otra externa o empírica²⁷⁶ para estudiar la ciencia. La historia interna incluye aspectos lógicos y metodológicos, y es la que se prioriza, en conformidad con la visión estándar de la ciencia²⁷⁷; mientras que la externa incluiría lo social, cultural, ideológico, político, etc.

Archenti y Piovani plantean que a pesar de los esfuerzos de Lakatos, la visión canónica de la ciencia sigue desmoronándose. La difusión de la obra de Kuhn revitaliza en un plano metateórico las críticas al positivismo que vienen generándose desde mucho antes pero limitadas a las ciencias sociales. Adquieren fuerza en este sentido perspectivas históricas y sociológicas en el estudio de la ciencia, entre las que evidencian más peso los planteos constructivistas y relativistas.

Se van conformando progresivamente enfoques metodológicos no estándar que poseen algunas características comunes y otras específicas. Un rasgo básico refiere a la interpretación del sentido que los sujetos le asignan a sus acciones, partiendo del supuesto que el objeto de estudio de las ciencias sociales es un sujeto, al igual que el investigador, y no un hecho social como postulaba Durkheim.

²⁷⁵ Para conocer más detalles de la obra de Kuhn, también puede consultarse Gaeta y Gentile, 1998.

²⁷⁶ Estas expresiones son tomadas de Gaeta y Lucero, 1996. También se puede consultar este trabajo para conocer más acerca de la obra de Lakatos.

²⁷⁷ Archenti y Piovani, *op.cit.*

La hermenéutica²⁷⁸, como una perspectiva que rescata la especificidad de las ciencias sociales, deriva etimológicamente del griego y significa interpretación. Originalmente dedicada a la interpretación de textos literarios por parte de los retóricos griegos y a la exégesis bíblica. Para Carr y Kemmis²⁷⁹, se encuentran también antecedentes de la hermenéutica en el siglo XVII, de la mano de teólogos protestantes que buscan poner en evidencia que la Biblia puede interpretarse sin la mediación de la iglesia católica. Durante el siglo XVIII, la hermenéutica se utiliza también para la lectura de literatura, obras de arte y música.

La interpretación, más allá de estos ámbitos, es utilizada inicialmente por Schleiermacher a mediados del siglo XIX, inaugurando una tradición que es seguida por los historicista Dilthey, Windelband y Rickert, y más recientemente por Gadamer, Apel y Ricoeur²⁸⁰.

Archenti y Piovani destacan a Vico (1668-1744) como el filósofo de la historia antecesor de estas indagaciones específicas para las ciencias sociales. En una línea de razonamiento ya iniciada por Aristóteles, Vico destaca la importancia de la frónesis en el comportamiento humano, como la predisposición para actuar de una manera justa y fundamentada. Construir este objeto de estudio, demanda contar con otros métodos más allá del racionalismo cartesiano.

La interpretación hermenéutica es tomada y perfeccionada por diferentes teóricos en un intento de constituir una base epistemológica alternativa para las ciencias sociales. Se persigue el reconocimiento de que éstas tienen un objeto de estudio con características particulares y que, por tanto, requiere de una metodología acorde²⁸¹. La naturaleza, por su parte, acepta enunciados y explicaciones más generales, por lo que puede seguir siendo estudiada según los postulados del positivismo.

Windelband primero y Rickert después, desde la Escuela de Baden, tal como informan Archenti y Piovani, proponen la distinción entre aproximaciones nomotéticas e idiográficas para caracterizar a los distintos tipos de ciencias en función de las particularidades de sus objetos de indagación.

²⁷⁸ Mardones (*op.cit.*) expone que a la corriente positivista se opone una tendencia anti-positivista que surge en Alemania principalmente y que se denomina hermenéutica. Un punto fundamental de esta corriente radica en la importancia asignada a la comprensión de las manifestaciones de la conducta humana como parte de la interioridad. A diferencia del positivismo, la interioridad de los sujetos se manifiesta, sale al exterior a través de las acciones y es necesario comprenderla.

²⁷⁹ Carr y Kemmis, *op.cit.*

²⁸⁰ Archenti y Piovani, *op.cit.*

²⁸¹ Carr y Kemmis, *op.cit.*; Archenti y Piovani, *op.cit.*

No obstante, estos autores postulan que los enfoques no estándar alcanzan un estado de maduración con la obra de Weber, la que podría pensarse en un *status* similar al que significó la obra de Durkheim para la visión canónica en sociología.

La diferenciación weberiana entre conducta y acción es central para visualizar la preocupación de este tipo de conocimiento asentada en la comprensión del sentido que los sujetos le asignan a sus acciones. Esta comprensión requiere un conocimiento del contexto en el que el sujeto se mueve y en el que y desde el que le atribuye significado a sus acciones.

“...En «acción» se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia”²⁸².

La conducta alude al comportamiento físico aparente; la acción, por su parte, es inseparable del significado subjetivo que el individuo o los individuos actuantes asignan a sus propios actos. La ciencia social interpretativa no puede desconocer esta distinción que yace en la base de sus propias construcciones epistemológicas.

Las ciencias hermenéuticas no buscan conocer los fines a alcanzar y prescribir a partir de allí los medios más eficaces y tampoco tienden a la construcción de explicaciones causales. Por el contrario, anclan en la particularidad de los casos, de las acciones y de los sujetos, buscando ampliar las comprensiones locales. La diferenciación entre explicación y comprensión es muy importante para la conformación de la perspectiva interpretativa en las ciencias sociales y para la búsqueda de la especificidad que las caracteriza.

Desde un punto de vista más instrumental y operativo, Archenti y Piovani plantean que esta corriente interpretativa se inclina por el método etnográfico de la antropología clásica. Los primeros trabajos etnográficos se emparentan con la reflexión filosófica o con la denominada *armchair anthropologists*²⁸³. Para Guber, estos “antropólogos de sillón” buscan enlazar la multiplicidad de relatos dispersos sobre

²⁸² Weber, M. (1964) *The theory of Social and Economic Organization*. Nueva York: The Free Press, p.88; citado en Carr y Kemmis, *op.cit.*, p.102.

²⁸³ Guber, 2001, p.25.

culturas diversas, en el hilo común de la evolución de la sociedad, sea desde el evolucionismo o desde el difusionismo, como las dos corrientes teóricas hegemónicas por entonces.

A fines del siglo XIX, cobran centralidad aquellos trabajos etnográficos enfocados a estudiar la cultura de los pueblos de las colonias. Se va al encuentro del otro cultural, perteneciente a las sociedades consideradas primitivas, y se generan extensos relatos descriptivos de sus modos de vida.

Según Archenti y Piovani, en estas indagaciones ya se utiliza el trabajo de campo que para algunos puede considerarse análogo a la investigación social actual no estándar, mientras que para otros esta analogía puede cuestionarse por la influencia del positivismo y del funcionalismo en antropólogos como Malinowski, Radcliffe-Brown y Evans Pritchard.

Contemporáneamente a los desarrollos de la antropología clásica, ya aludidos, se producen avances significativos para los métodos etnográficos desde la Escuela de Chicago en los primeros años del siglo XX. En este sentido, Znaniecki establece una distinción entre la inducción enumerativa, en la que los casos particulares son ejemplos de enunciados generales, y la inducción analítica, en la que se considera que los casos particulares iluminan aspectos de la teoría general.

Para los autores, esta diferenciación es clave ya que la inducción analítica se convierte en parte relevante de los métodos etnográficos y los métodos cuantitativos, también usados, pasan a ubicarse en un segundo plano en la investigación social.

La corriente interpretativa no constituye un paradigma homogéneo, sino que en ella conviven distintos autores que a pesar de los matices, se nuclean en torno a algunos puntos comunes, entre ellos: la conformación de un objeto de estudio y unos métodos de abordaje específicos para las ciencias sociales, en oposición a la pretensión positivista de homologarlas a las ciencias naturales; el estudio de los procesos sociales intentando capturar el sentido que los sujetos asignan a sus acciones; la recuperación de la especificidad temporal y espacial del hecho social imposible de captar desde leyes generales.

En la Escuela de Chicago, también se desarrolla la sociología urbana representada por Park y Burgess, y el interaccionismo simbólico con Mead y Blumer. Con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial, Piovani *et al.* refieren a un momento en el que los antecedentes metodológicos del debate cuantitativo/cualitativo no se hallaban claramente diferenciados. Los instrumentos operativos y conceptuales que servían a la

investigación empírica en las ciencias sociales –algunos cuantitativos y otros cualitativos– no poseían una correspondencia sólida con aquellos fundamentos epistemológicos sobre los que se construía la perspectiva alternativa de ciencia. Mencionamos precedentemente en diferentes lugares esta convivencia de métodos cuantitativos y cualitativos.

Esta articulación entre fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos recién se logra, siguiendo a estos autores, con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y siendo Estados Unidos una potencia que también logra imponerse en el plano científico en cuanto a los problemas a investigar y a las formas de hacerlo. Los instrumentos metodológicos ya mencionados relativos al *survey research*, se articulan en el *consenso ortodoxo* de las ciencias sociales conceptualizado por Giddens, la *visión estándar de la ciencia* desde un plano epistemológico (principalmente el falsacionismo popperiano) y la perspectiva teórica del estructural-funcionalismo.

En la década del '60 comienza progresivamente a producirse su disolución reavivándose las críticas desde los enfoques interpretativos²⁸⁴.

Progresivamente, la mirada de los trabajos antropológicos se orienta hacia la propia sociedad. Ya no se va en busca de culturas extrañas o alejadas a aquella de origen del investigador, sino que se pretende el conocimiento de diferentes grupos de sujetos dentro de la misma sociedad. Assael, Edwards y López plantean que si bien la etnografía surge vinculada al estudio de los otros, en la actualidad, ese foco de atención se desplaza al nosotros²⁸⁵. Las escuelas, barrios, cárceles, hospitales, etc., se convierten en espacios a indagar por los etnógrafos, buscando dejar testimonio por escrito de las situaciones vividas que muchas veces pasan desapercibidas por formar parte de la vida cotidiana y de lo obvio. Para las autoras, el trabajo etnográfico consiste en “*documentar lo no-documentado*”²⁸⁶.

La reactivación del interés en la década del '60 de la investigación cualitativa, constituye para Archenti y Piovani un desplazamiento del debate desde la antinomia cuantitativo/cualitativo a otros aspectos internos de los cuales nos interesa destacar

²⁸⁴ Taylor y Bogdan, *op.cit.*; Archenti y Piovani, *op.cit.*; Piovani, *et al.*, *op.cit.*

²⁸⁵ En otros términos Guber (*op.cit.*) también menciona este tránsito de la antropología. Específicamente, la autora plantea una disputa en el campo por el estudio de lo exótico y excéntrico frente al estudio de la propia sociedad alrededor de los años '60.

²⁸⁶ Assael, Edwards y López, 1992, p.6. También Achilli, 2000, p.48.

aquel que Schwandt conceptualiza como “...*el alcance crítico o compromiso político, que lleva a una distinción entre la teoría descriptiva y prescriptiva...*”²⁸⁷.

Podríamos ampliar este planteo al interior del enfoque cualitativo con aquello que Piovani *et al.* destacan a propósito del plano axiológico, uno de los cuales se esgrime para reflexionar acerca de la antinomia cuantitativo/cualitativo²⁸⁸. Diferentes autores dan cuenta de que al par cuantitativo/cualitativo se le han asociado ideas contrapuestas acerca del compromiso social y político del científico y de la actividad científica. De esta manera, el enfoque cuantitativo, con sus valores de objetividad y neutralidad, excluye del accionar de la ciencia cualquier tipo de involucramiento con la realidad investigada. Ésta más bien se constituye como algo exterior al sujeto que investiga y se valora la construcción de enunciados objetivos sobre los hechos que se estudian. El enfoque cualitativo, por su parte, ha estado más asociado al compromiso y a la participación del sujeto investigador en la realidad investigada.

Teniendo en cuenta estas asociaciones de ideas, podríamos decir que las mismas se ponen en cuestión cuando se realiza una revisión interna del propio enfoque cualitativo. Para aludir a este giro, Archenti y Piovani toman a Valles²⁸⁹ quien sostiene que el mismo es parte de un movimiento mayor en el que también estaría involucrado el enfoque estándar. Ambas perspectivas se encontrarían en un momento de autocrítica y el debate cuantitativo/cualitativo transitaría hacia una etapa de triangulación metodológica o uso de métodos múltiples, considerada por algunos autores como un intento de superación de dicha antinomia aunque no libre de cuestionamientos²⁹⁰.

El recorrido precedente por los cambios que se suscitan en torno a la normatividad en la reflexión metodológica nos permite aproximarnos a algunos puntos de síntesis. Uno de ellos refiere a la puesta en evidencia del debate cuantitativo/cualitativo destacado por Archenti y Piovani y que nosotros retomaremos para el caso de la investigación didáctica en el próximo capítulo. Como dijimos, en la

²⁸⁷ Schwandt, Thomas (1994). “Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry”, en: Denzin, Norman K. y Lincoln, Y. S. (Comps.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, p.130 (pp.118-137); citado en Archenti y Piovani, *op.cit.*, p.42.

²⁸⁸ Los autores construyen estos planos a partir de analizar los trabajos de diferentes teóricos que pretenden estudiar el debate cuantitativo/cualitativo. Estos planos son cinco, a saber: axiológico, ontológico, gnoseológico, epistemológico y técnico-procedimental.

²⁸⁹ Valles, Miguel S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis; citado en Archenti y Piovani, *op.cit.*

Piovani, *et al.* (*op.cit.*) dan cuenta de que no todos los autores coinciden en este giro autocrítico. Las propuestas de articulación y/o superación de la antinomia cuantitativo/cualitativo se han realizado desde diversos posicionamientos.

²⁹⁰ Para más detalles sobre la triangulación metodológica, sus puntos fuertes y las críticas que recibe, véase: Archenti y Piovani, *op.cit.*; Piovani, *et al.*, *op.cit.*

conformación de sus respectivos objetos de estudio, cada enfoque metodológico prioriza una forma de producir y validar el conocimiento y se van confrontando permanentemente.

El segundo punto de síntesis, consideramos que se constituye en torno a la presencia del componente normativo en la metodología. Tanto en el enfoque estándar como en el enfoque no estándar, aparece ese lugar de prescripción/normatividad desde el que la metodología dice cómo las ciencias sociales –en nuestro caso– deben investigar sus objetos de estudio.

A pesar de esta observación, encontramos una serie de trabajos en el campo de la metodología que se ocupan de reflexionar acerca de si le corresponde a esta disciplina ser de carácter prescriptivo y/o descriptivo.

Marradi²⁹¹ por ejemplo sostiene que se la puede postular como una disciplina normativa ya que brinda orientaciones acerca de lo que es oportuno hacer en cada situación específica. No obstante, tales orientaciones no deberían basarse en un modelo abstracto de cómo hacer ciencia, sino que deberían partir de la información brindada por la historia y la sociología de la ciencia, disciplinas que realizan un estudio empírico de las prácticas científicas.

Informa que ambas posturas (si debe ser una disciplina descriptiva o una prescriptiva) tienen sus partidarios. Bruschi, por ejemplo, sostiene una postura más prescriptiva en tanto plantea que le corresponde a la metodología decir aquello que “...*el investigador debe hacer para obtener ciencia*”²⁹²; en este caso, el estudio empírico de lo que los científicos hacen, es incumbencia de la historia y la sociología de la ciencia. Dewey, por su parte y según Marradi, se inclinaría por definir a la metodología como una disciplina descriptiva.

Dewey en su trabajo dice que la metodología es una aplicación de la lógica. Las exigencias lógicas se impondrían sobre la investigación y sus métodos representando así los criterios para su ponderación. El autor asignaría una cierta cualidad autocorrectiva a la investigación considerando que ésta “...*es capaz de desarrollar en su propia marcha los criterios y las formas lógicas a que han de someterse ulteriores investigaciones...*”²⁹³. Este proceso autocorrectivo –tal como Dewey lo denomina– permitiría un mejoramiento permanente de los métodos de investigación, reutilizando

²⁹¹ Marradi, 2007b.

²⁹² Bruschi, Alessandro. (1991). “Logica e metodologia”. *Sociologia e Ricerca Sociale*, XII, (35), 30-55; citado en Marradi, *op.cit.*, p.54.

²⁹³ Dewey, 1950, p.18. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada.

aquellos que han dado lugar a conclusiones firmes y desechando aquellos cuyos resultados no han sido tan buenos.

“Por lo dicho hasta ahora pudiera parecer como si los criterios que emergen del proceso de la investigación continua fueran únicamente descriptivos y, en este sentido, empíricos. [...] Han surgido de las experiencias de las investigaciones reales...”²⁹⁴.

Parecería que la función normativa o regulativa de la práctica de investigación, Dewey se la reservaría a la lógica y no a la metodología. A su vez, lo normativo se vincularía a la elaboración de pautas de conducta a partir de una regla abstracta o absoluta.

“...Sabemos que ciertos métodos de investigación son mejores que otros, del mismo modo que sabemos que ciertos métodos de cirugía, de cultivo, de hacer carreteras, de navegar o de no importa qué, son mejores que otros. No se sigue en ninguno de estos casos que los métodos mejores sean idealmente perfectos, o que sean reguladores o normativos en virtud de su conformidad con alguna pauta absoluta. Son los métodos que la experiencia, hasta el día, nos muestra que son los mejores que disponemos para obtener ciertos resultados, mientras que, por otra parte, la abstracción basada en estos métodos deberá suministrarnos una norma o criterio (relativos) para ulteriores ensayos”²⁹⁵.

En relación a esta idea de “criterios relativos”, podríamos decir que más adelante el autor plantea que los mismos “...*tendrán que ser considerados como recordatorios de las condiciones y operaciones concretas que han de satisfacer en los casos reales...*”²⁹⁶.

Schuster²⁹⁷, por su parte, también ubica un debate similar en torno a la normatividad en la metodología de las ciencias sociales. Considera que una postura extrema diría que a la metodología le corresponde un rol normativo, convirtiéndose en un conjunto de procedimientos y reglas que se imponen a las prácticas de investigación diciendo cómo éstas deberían ser. En el otro extremo, se ubicarían aquellos posicionamientos que defienden un papel descriptivo para la metodología; así en primera instancia esta disciplina busca reconstruir los esquemas de trabajo científico a partir de la indagación de las propias prácticas.

²⁹⁴ Dewey, *op.cit.*, p.22.

²⁹⁵ Dewey, *op.cit.*, p.122.

²⁹⁶ Dewey, *op.cit.*, p.201.

²⁹⁷ Schuster, 2007.

Este autor plantea que soluciones actuales buscan conciliar en una postura intermedia las dos mencionadas precedentemente. Una suerte de conjunción entre los aspectos normativos y descriptivos que conviven en la metodología, que articule el emitir normas acerca de cómo deberían ser las prácticas con indagaciones empíricas acerca del trabajo real de los científicos.

CAPÍTULO IV:

CONSTRUYENDO CRUCES ENTRE LAS DISCIPLINAS:

APORTES PARA ENRIQUECER EL DEBATE EN TORNO A LA

NORMATIVIDAD

El eje que da estructura a este capítulo se configura a partir de lo que hemos denominado *cruces entre las disciplinas*. Como expusimos en la introducción, conceptualizamos los cruces como aquellos puentes que hemos tendido con el propósito de utilizar problemas y esquemas interpretativos surgidos en los planos epistemológico y metodológico acerca de la normatividad para analizar los debates que en torno al mismo aspecto aparecen en la didáctica.

Consideramos importante también definir al eje como lo hace Barco en un trabajo de mediados de los '90 en el que relata su intervención profesional en el diseño participativo de un *curriculum* universitario en el Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes. La forma en la que la autora emplea al eje o a los ejes curriculares nos permite fundamentar el sentido que le queremos dar en este trabajo.

Barco habla de un eje curricular que adopta las características de una Banda de Moebius²⁹⁸. “...*La cualidad particular de este eje era la de haberse constituido desde el desarrollo de una helicoidal, que opera con el principio de un eje que es trazado por el espiralamiento desplegado de una banda que en el vacío interior va generando el eje...*”²⁹⁹. La autora atribuye a este eje una característica que consideramos recuperar a los fines de nuestro trabajo, a saber, que el eje se encuentra en movimiento y que en éste organiza y vincula las ideas. Las mismas –tomando una definición bien amplia– en el caso de la experiencia relatada por Barco refieren a los contenidos y asignaturas del *curriculum*, en nuestro caso aluden a los debates y reflexiones acerca de la normatividad en las diferentes disciplinas que estudiamos aquí.

²⁹⁸ La banda de Moebius o cinta de Moebius (pronunciado /'mœbiʊs/ o en español a menudo "*moebius*", pero nunca "*mobius*") es una superficie con una sola cara y un solo borde, o componente de contorno. Tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable. También es una superficie reglada. Fue descubierta en forma independiente por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858 (Wikipedia. La enciclopedia libre. Consulta realizada el miércoles 25/03/2009 en http://es.wikipedia.org/wiki/Banda_de_M%C3%B6bius).

²⁹⁹ Barco, 1996, p.9.

Pensamos que siendo los cruces entre las disciplinas el eje así entendido de este capítulo, permitirán en su desarrollo vincular los planteos acerca de la normatividad y enriquecer su reflexión en la didáctica a partir de categorías propias de los planos epistemológico y metodológico. No nos cerramos, como expusimos al principio, a la posibilidad de que los análisis suscitados aporten elementos para la reflexión en estos últimos campos y en las ciencias sociales en general.

Los cruces por los que transitaremos serán los siguientes:

- 1 – Disponibilidad de saberes interdisciplinarios para realizar una reflexión de segundo orden en una disciplina.
- 2 – Presencia de un momento normativo/prescriptivo y otro descriptivo/interpretativo en la conformación disciplinar.
- 3 – Propuestas de articulación de los aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo.
- 4 – Aspectos que constituyen la norma: el lugar de la investigación empírica.
- 5 – Carácter de la norma en una disciplina normativa.
- 6 – Teorías de alcance intermedio o teorías cercanas a la práctica.

IV – 1 – Disponibilidad de saberes interdisciplinarios para realizar una reflexión de segundo orden en una disciplina.

La reflexión acerca de la normatividad y, en términos más amplios, las características de una disciplina y su vinculación con las prácticas de las que se ocupa, tal como lo hemos planteado en esta tesis, es un ejercicio que involucra un plano metateórico sobre la disciplina de la que se trate. En este sentido, resulta interesante detenernos a analizar los saberes que intervienen en este tipo de reflexión, destacando los puntos de confluencia entre los campos aquí abordados.

En los capítulos precedentes, recorrimos los trabajos de distintos autores quienes con diferentes niveles de explicitación ponen en diálogo saberes filosóficos o epistemológicos y saberes disciplinares para realizar las reflexiones de segundo orden sobre las características disciplinares en términos generales y sobre el comportamiento de la normatividad en particular.

Entendemos que este cruce es relevante en tanto muestra el recorrido que intentamos imprimirle a nuestra tesis y que podríamos graficar como un “arco analítico”

o como un “rulo reflexivo” que parte de la didáctica y sus planteos en torno a la normatividad, sigue su trayecto en la reflexión epistemológica y metodológica buscando cuáles son los problemas y esquemas interpretativos que surgen para analizar el aspecto normativo, y retoma a la didáctica con la intención de mirarla críticamente a partir de las categorías antes recogidas.

Consideramos que parafrasear la distinción que realiza Ardoino³⁰⁰ a propósito de la investigación educativa, diferenciando entre “investigación sobre” e “investigación en” educación, contribuye a clarificar el recorrido antes descripto.

La “investigación sobre” la educación incluye todos aquellos trabajos que se realizan desde afuera del campo educativo, que son investigaciones aplicadas a la educación pero surgidas originalmente en las ciencias básicas. La “investigación en” educación, por su parte, resalta el estudio partiendo de la especificidad del objeto educación, viendo su complejidad e intencionalidades praxeológicas (elaboraciones de orientaciones para la acción), según expone el autor.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, entonces, optamos por hablar de “reflexiones epistemológicas *en* las disciplinas” involucradas en esta tesis y no de “reflexiones *sobre*”. Pensamos que la utilización de la preposición “en” nos permite estudiar las disciplinas desde sus propios problemas y respuestas a la cuestión de la normatividad. En los capítulos II y III nos propusimos realizar este recorrido, describiendo la postura de varios autores que, desde sus particulares inscripciones disciplinarias, problematizan el carácter y el comportamiento del aspecto normativo.

En lo que respecta a este cruce en particular, podríamos afirmar que los autores consultados que problematizan las relaciones interdisciplinarias al momento de iniciar una reflexión de segundo orden, coincidirían en postular una complementariedad entre los saberes epistemológicos y aquellos específicos de una disciplina empírica. Aparecerían ciertas diferencias que, a los fines de este trabajo, las entendemos como propias de las perspectivas de estudio adoptadas. Cabría analizar si no nos encontramos ante la presencia de un principio con cierto nivel de generalidad en lo que respecta a la constitución y desarrollo de los campos disciplinares.

Este tratamiento abona a la reflexión en torno a la normatividad en tanto el tipo de relación que se conceptualice entre los saberes epistemológicos y filosóficos y los conocimientos y prácticas científicas, reservaría para los primeros un lugar de

³⁰⁰ Ardoino, *op.cit.*

prescripción *a priori* acerca de cómo deben ser las prácticas y el comportamiento de los científicos; una mirada descriptiva y en algunos casos comprensiva del accionar de la ciencia; o un espacio intermedio de articulación de ambos aspectos.

Por ejemplo, para Schuster³⁰¹, el origen profesional no representa una limitación al momento de encarar los problemas filosóficos que se les presentan a las disciplinas científicas. Tanto el filósofo de la ciencia como el representante de una disciplina social –como puede ser para nosotros el didacta– van a tener que estudiar al momento de iniciar un análisis metateórico, tal como lo plantea el autor. Podríamos decir que se visualiza una complementariedad de saberes epistemológicos, filosóficos y disciplinares. No es posible iniciar una reflexión metateórica sin involucrarse en los problemas y en la estructura conceptual de una disciplina empírica particular, como tampoco abordar una reflexión de segundo orden sin saberes epistemológicos y filosóficos.

En una línea similar, consideramos, se ubicaría el trabajo de Mardones³⁰², quien sostiene la importancia de una formación pluridisciplinar para aquellos que se dedican a los problemas epistemológicos de las ciencias. Parecería que también se inclinaría por el comentario de Schuster, a saber, que ambos tienen que estudiar. Conocer de epistemología no alcanza para realizar una reflexión metateórica en una disciplina, pero tampoco saber de una disciplina permite hacer tal trabajo.

En este sentido, Mardones propone un diálogo permanente entre una epistemología que denomina general y las diferentes disciplinas científicas. La riqueza radicaría en la complementación de perspectivas. La primera comprendería el estudio de la producción del conocimiento científico, una epistemología comparada así como las relaciones entre la ciencia y las condiciones socio-políticas en las que se desarrolla (sería ésta una perspectiva más externalista). Por su parte, los científicos particulares no son totalmente concientes de los factores sociales, políticos, culturales, etc., que influyen en sus prácticas, ni los únicos autorizados a explicar las normas que rigen su actividad.

Por otro lado, encontramos elementos comunes en la postura de Follari³⁰³ quien plantea que en la actualidad lo científico es parte constitutiva de lo epistemológico. Sostiene que el carácter tradicionalmente normativo de la epistemología ha ido

³⁰¹ Schuster, 2001.

³⁰² Mardones, 1991.

³⁰³ Follari, *op.cit.*

desplazándose hacia un lugar más reflexivo, ocupado por una epistemología general. Las epistemologías disciplinares no pueden desconocer los procesos específicos de producción de conocimientos en cada campo así como tampoco los condicionantes cognitivos y sociales de la actividad científica.

Ardoino³⁰⁴ también defiende una vinculación entre la epistemología y la disciplina cuando afirma que estos saberes no pueden separarse en las ciencias humanas. Ya no es posible, como en otros tiempos o como algunos planteos actuales pretenden, desconocer la dimensión ética y política de las disciplinas.

Piovani, por su parte, defiende la mutua implicación de la investigación empírica y la reflexión filosófica sobre la ciencia. Dice que para la visión estándar de la ciencia y para el positivismo especialmente en su marco, estos dominios han estado separados. Cuanto más separados el trabajo empírico de su carácter especulativo, mejor. No obstante, “...*la investigación empírica de los fenómenos humanos (y no sólo de ellos), puede beneficiarse de la reflexión filosófica acerca de la ciencia y del conocimiento en general; al mismo tiempo que no tiene ya mucho sentido plantear dicha reflexión sin acercarse e involucrarse –no sólo especulativamente– con aquello sobre lo que se reflexiona*”³⁰⁵.

La visualización de esta complementariedad entre saberes epistemológicos y disciplinares, le permite a Lores de Arnaiz plantear que la epistemología “...*es siempre una toma de conciencia acerca del proceso de crear o justificar conocimiento...*”³⁰⁶. Se constituye en el análisis y reflexión de los problemas generados por los conceptos, métodos, teorías y por el desarrollo de la ciencia misma. Se trata de un proceso de análisis metateórico que puede surgir en una determinada ciencia o puede provenir de la filosofía, motivado por alguna crisis que ponga en cuestión los fundamentos o marcos conceptuales-referenciales de las disciplinas, para el primer caso, o ciertas crisis más generales acerca del conocimiento o la realidad, para el segundo³⁰⁷.

Para esta autora, la epistemología no participa en la comprobación empírica que se haga de los conocimientos construidos, pero sus elaboraciones deben contrastarse permanentemente con los resultados alcanzados en la ciencia.

³⁰⁴ Ardoino, *op.cit.*

³⁰⁵ Piovani, 2006, p.195.

³⁰⁶ Lores Arnaiz, 1986, p.135.

³⁰⁷ Quedaría por revisar la línea de reflexión epistemológica que se abriría al analizar la influencia o impacto de ciertas crisis más generales en el conocimiento didáctico. Si bien realizaremos algunos comentarios al respecto en los próximos cruces, no es –como dijimos– el meollo de esta tesis.

En el capítulo II, citamos a Camilloni³⁰⁸ quien recupera el posicionamiento de Piaget a propósito del origen de la reflexión epistemológica situado en las crisis disciplinarias. La didáctica como disciplina estaría atravesando un período de crisis y de reflexiones epistemológicas que involucra –entre otras cuestiones– la definición de su propio campo como plantea la autora.

Desde otra perspectiva de análisis, es interesante citar a Prego³⁰⁹ en tanto ubica estas relaciones interdisciplinarias al momento de realizar estudios metateóricos, en la etapa histórica abordada en este trabajo. Las críticas producidas en la década del '60 a la filosofía de la ciencia mertoniana y la consecuente recuperación del componente cognitivo a la luz de la influencia de la obra kuhniana, deja ya sin posibilidades de obviar la importancia del conocimiento técnico en los análisis de la especialidad.

Podríamos pensar que este movimiento se encuentra en vinculación con la oposición, también generada en ese período de transición y marcada por Prego, a las normas universales resaltadas por Merton. Esto conlleva la recuperación de las tradiciones locales que guían las prácticas concretas de los científicos y, por qué no, de los saberes y puntos de vista de éstos para el ahondamiento en los análisis metateóricos. *“...esta demanda por el contexto del actor frente al uso de ‘criterios externos’ se corresponde [...] con el desarrollo de una orientación con énfasis descriptivo por oposición a la impronta normativista del análisis filosófico clásico”*³¹⁰.

Encontraríamos entonces, en el aporte de este autor, un momento histórico en el que el diálogo entre epistemólogos y científicos se vuelve necesario a la luz de las nuevas orientaciones metateóricas que se van suscitando, y se corresponde con el núcleo de este trabajo, a saber, las relaciones entre aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/explicativo.

Estas consideraciones son pertinentes también para el plano metodológico el cual no se concibe al margen de las tradiciones teórico-epistemológicas, tal como vimos en el capítulo precedente.

Lo mencionado es válido para iniciar una reflexión epistemológica en el campo de la didáctica. Los trabajos que citamos en el capítulo II, se ubicarían en esta línea en tanto representan producciones con un cierto grado de reflexión metateórica. Si bien con diferentes niveles de profundidad, en todos los casos aparece al estudiar la didáctica, sus

³⁰⁸ Camilloni, *op.cit.*

³⁰⁹ Prego, *op.cit.*

³¹⁰ Prego, *op.cit.*, p.32. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada.

límites, posibilidades e incumbencias, cuestiones en las que entra la reflexión en torno al componente normativo en tanto define el carácter de la disciplina en su vinculación con el objeto de estudio al cual se dedica.

Hablar de la normatividad en la didáctica también es un trabajo que demanda saberes epistemológicos y didácticos porque se inscribe en una problemática general de las ciencias sociales, a saber, si les corresponde o no intervenir³¹¹.

Cabe recordar algunos trabajos ya citados en el capítulo II que ponen en evidencia esta necesaria articulación de saberes disciplinares en la reflexión más o menos directa acerca de la normatividad en la didáctica.

Camilloni en su trabajo “Epistemología de las ciencias sociales”³¹² problematiza el carácter epistemológico de la didáctica como disciplina. Retomando a Ferry, acuerda con el autor que la pedagogía y la didáctica son saberes sobre un *saber- hacer*, lo que carga a la disciplina de complejidad y la funda en la permanente articulación entre la teoría y la práctica.

Tomando como eje del análisis las relaciones entre la didáctica y las prácticas de enseñanza a las que se dedica, la autora analiza en primera instancia los supuestos epistemológicos del positivismo y del neopositivismo, a partir de los cuales a la didáctica le corresponde el lugar de ser una teoría práctica no científica.

La concepción de didáctica de Camilloni, que mencionamos en diferentes oportunidades, la lleva a afirmar que esta disciplina no puede despojarse de su imbricación valorativa o sus responsabilidades normativas para ajustarse a los criterios científicos planteados por el positivismo. Entonces, sostiene que es necesario discutir la conveniencia de utilizar estos supuestos para el estudio de la didáctica y de las ciencias sociales en general.

A continuación, plantea que hay que adoptar en el análisis otras corrientes epistemológicas que posibiliten comprender a estas disciplinas en su especificidad. Es por este motivo que se introduce en la teoría crítica en tanto ésta “...recupera para las ciencias sociales la relación esencial de conocimiento y valor, también se propone rearticular los dominios del ser y del deber ser...”³¹³. Desde este marco, la didáctica puede erigirse como una disciplina científica rigurosa ya que cuenta con suficientes

³¹¹ Retomaremos estas cuestiones en el cruce 3.

³¹² Camilloni, 1993.

³¹³ Camilloni, *op.cit.*, p.32.

criterios para validar y justificar sus conocimientos y normas para la comprensión y regulación de la enseñanza.

Consideramos que este trabajo de Camilloni parte de un análisis de la didáctica como disciplina, recupera saberes propios de un plano epistemológico y con ellos sustenta su concepción de didáctica como una ciencia normativa e impregnada de valores.

Por su parte, Feldman en *Ayudar a enseñar*³¹⁴ comienza con el reconocimiento de la enseñanza como una acción práctica, más vinculada al obrar que al hacer y, por tanto, a las características que ya le asignamos a este tipo de acciones en los dos capítulos anteriores. Este supuesto, lleva al autor a revisar críticamente distintas modalidades de pensamiento y acción –prioritariamente la técnica y la práctica– buscando aquella que mejor pueda sustentar a la educación como una práctica social.

Como ya mencionamos oportunamente, la modalidad técnica no logra acceder al carácter práctico de la educación y los supuestos que sustenta la hacen diseñar prescripciones para regularla que no alcanzan a mejorar la calidad educativa. Por su parte, la modalidad práctica persigue la comprensión de la práctica y de los prácticos y la posibilidad de construir conjuntamente alternativas de mejoramiento.

Visualizamos que también en el planteo de Feldman aparecen saberes epistemológicos y de las ciencias sociales que le permiten problematizar la enseñanza –en tanto objeto de estudio de la didáctica– como una praxis. Esto define, por un lado, el carácter de la didáctica como disciplina y, por el otro, la potencialidad de la misma para influir sobre el rumbo de las prácticas a las que se dedica.

Por último, recuperamos el trabajo de Basabe denominado “Acerca de los usos de la teoría didáctica”³¹⁵, sobre todo el apartado destinado a problematizar las relaciones que la didáctica mantiene con respecto al rumbo que toma o podría tomar su objeto de estudio, en este caso, la enseñanza. Si bien ya lo comentamos en otros lugares así como también sus puntos de confluencia con el trabajo de Feldman anteriormente citado, cabe recordar que la autora plantea si a la didáctica le corresponde limitarse a brindar buenas y detalladas interpretaciones acerca de las prácticas de enseñanza o si, además, debería elaborar normas para guiar su rumbo, inclinándose por esta última opción.

En síntesis, sostenemos que en las tres investigaciones citadas aparece una articulación de saberes epistemológicos y didácticos para analizar –con diferentes

³¹⁴ Feldman, *op.cit.*

³¹⁵ Basabe, *op.cit.*

niveles de profundidad– la normatividad en la didáctica. Si bien el carácter normativo de esta disciplina puede no presentarse como el núcleo central del trabajo, sí aparece colateralmente en tanto, sospechamos, siempre es una preocupación de los autores.

IV – 2 – Presencia de un momento normativo/prescriptivo y otro descriptivo/interpretativo en la conformación disciplinar.

Este acápite –IV-2– y el próximo –IV-3– se han conformado sólo con propósitos analíticos e intentando alcanzar la mayor claridad posible en la presentación. De esta manera, aludimos en el presente a dos momentos en la constitución disciplinar desde una perspectiva histórica, a saber, uno normativo/prescriptivo y otro descriptivo/interpretativo; y en el próximo apartado nos concentraremos en aquellas posturas que defienden una articulación de estos aspectos al interior de una determinada disciplina.

El recorrido realizado en los dos capítulos anteriores nos permite afirmar la presencia de estos dos momentos en la constitución disciplinar de los campos epistemológico, metodológico y didáctico, aunque encontramos algunos matices interesantes que describiremos a continuación. En una secuencia temporal identificamos un primer momento normativo y/o prescriptivo, según los casos, y con posterioridad un momento descriptivo que se conforma en la crítica a las prescripciones anteriores y en la descripción/interpretación de las prácticas científicas o de enseñanza según corresponda.

A partir de las indagaciones efectuadas, podríamos decir que no se explicita en la reflexión epistemológica y en la metodológica una diferencia entre un momento normativo y otro prescriptivo, como sí se destaca para el caso de la didáctica. En el capítulo III, dedicado al tratamiento de la normatividad en la reflexión epistemológica y metodológica, la mayoría de las veces el término “normativo” está usado con el sentido que en la didáctica se le asigna a lo “prescriptivo”³¹⁶.

Por ejemplo, Mardones³¹⁷ plantea que en los años ’70 la sociología y la historia de la ciencia dejan de lado las recomendaciones normativas para pasar a considerar los aspectos históricos y sociales. Aquí se estaría hablando de las “recomendaciones normativas” en el sentido de técnicas para la acción o prescripciones cerradas a las

³¹⁶ Aunque encontramos excepciones como expondremos oportunamente.

³¹⁷ Merton, *op.cit.*

interpretaciones subjetivas que deben ser aplicadas a la práctica. A su vez, como vimos, la inclusión de los aspectos históricos y sociales da lugar a explicaciones que contemplen los factores cognitivos y sociales en la labor científica, sobre todo con posterioridad a los trabajos de Kuhn y Bloor.

También autores como Prego³¹⁸ u Olivé³¹⁹ hablan de una sociología normativa de la ciencia para caracterizar la obra de Merton. Las orientaciones normativas asociadas a la sociología de la ciencia mertoniana y rechazadas por la sociología del conocimiento científico posterior, son criticadas por su universalidad, por la forma en la que se piensa la relación con los sujetos, pero no por su desvinculación de un proyecto político más amplio o de un *corpus* de valores tal como aparece en las conceptualizaciones acerca de la normatividad en el campo de la didáctica.

Fundamentamos oportunamente la necesidad de incluir el momento normativo en la didáctica como una forma de entender mejor el momento prescriptivo posterior y el sentido que al mismo se le asigna en el marco del tecnicismo. Así es que dijimos que en el período 1960-1990, la didáctica atraviesa por tres momentos claramente diferenciados: uno normativo, otro prescriptivo y un tercero descriptivo. Diferentes autores, entre los que mencionamos a Camilloni³²⁰ y a Davini³²¹, marcan diferencias entre los términos normativo y prescriptivo. Sintéticamente y repasando lo ya detallado, en el momento normativo se produce una articulación entre la explicación, la norma y utopía³²² al interior del discurso didáctico que se fragmenta en una didáctica prescriptiva, desde mediados de los años '60 hasta fines de los '70, más vinculada al tecnicismo y a la valoración prioritaria de la técnica y el alcance eficiente de los resultados.

En este sentido, podríamos decir que el uso y los sentidos que se le asignan a lo prescriptivo para el caso de la didáctica, siguiendo a las autoras antes mencionadas, adquiere un carácter más acotado y ligado a las características que históricamente fue adquiriendo la disciplina.

Vinculado a lo dicho anteriormente y según la bibliografía consultada, parecería que en los campos epistemológico, metodológico y didáctico, se produce una suerte de

³¹⁸ Prego, *op.cit.*

³¹⁹ Olivé, 2004.

³²⁰ Camilloni, Alicia (1997). "Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica". *Revista Novedades Educativas*, 84, 4-7; citado en Cols, *op.cit.*; Camilloni, 2007e.

³²¹ Davini, 1996.

³²² Recordamos que estas tres dimensiones son resaltadas por Gimeno Sacristán (1978) al referirse a las ciencias de la educación.

giro interpretativo para algunos autores, o giro practicista según otros, que se opone a aquellas posturas precedentes más afines a enunciados prescriptivos generales. A pesar de los matices que dichos giros evidencian en la producción de cada autor, podríamos recordar que otra característica común refiere al énfasis puesto en la descripción e interpretación de las prácticas y de los sentidos que los sujetos les asignan.

Prego resalta dos características que se van afianzando en las nuevas perspectivas de análisis metateórico: lo descriptivo y lo específico. Como dijimos en el capítulo anterior, la obra de Kuhn desde la historia de la ciencia es muy significativa por la relevancia que adquiere lo descriptivo frente a la orientación normativista y lo específico frente a la elaboración de enunciados generales y generalizables.

Kreimer plantea que “los trabajos de laboratorio” ponen en marcha una nueva metodología de investigación que les permite conocer la ciencia mientras se hace, a diferencia de momentos anteriores en los que se daba cuenta de la ciencia hecha. En los primeros estudios, según el autor, predominó una metodología de carácter etnográfico, de la mano de estos investigadores de formación sociólogos y antropólogos que, como dijimos, se introdujeron en laboratorios de las denominadas ciencias duras.

Estas líneas de indagación se desprenden del trabajo inicial de Bloor y, si bien introducen revisiones al planteo de su antecesor, como es el caso de Latour por ejemplo, enfatizan el carácter descriptivo e interpretativo de las investigaciones orientadas a las prácticas científicas y sociales.

Este giro hacia la investigación de las prácticas científicas –que podríamos hacer extensible a las prácticas de enseñanza– aparece también destacado por Olivé³²³ cuando analiza el pasaje del paradigma mertoniano al giro practicista, tal como vimos en el capítulo III. Resulta pertinente el planteo del autor aunque está ligado a la presencia de valores y su relación con las prácticas. Dijimos que si bien la presencia e importancia de los valores se considera en ambos modelos, el giro practicista ya no toma valores en general, a lo sumo algunos de carácter muy vago, sino que enfatiza el sentido que los mismos adquieren en las prácticas particulares.

Se podría pensar que en la crítica a la filosofía de la ciencia mertoniana, o en la oposición a la cuantificación exacerbada y la crítica a la visión estándar de la ciencia como es el caso de la metodología, emerge un movimiento diferente y opuesto en la mayoría de los casos. El mismo llevaría a la revalorización de la descripción e

³²³ Olivé, *op.cit.*

interpretación de las prácticas científicas evitando volver sobre aquellas prescripciones con pretensiones de universalidad tan cuestionadas.

Este pasaje también se puede observar en la didáctica. Como mencionamos, la crítica y la necesidad de diferenciarse del momento tecnicista, habilita una mirada más descriptiva sobre las prácticas de enseñanza. La preocupación central se deposita en dar cuenta de cómo es la enseñanza, qué hace el docente y los alumnos mientras enseñan y aprenden, por qué tipo de procesos transitan, qué significados le asignan a lo que hacen mientras enseñan y aprenden. Las investigaciones educativas y didácticas, en este sentido, se posicionan en la vereda contraria a la elaboración de técnicas u orientaciones para la acción, aspecto que tanto había preocupado al tecnicismo y sus representantes.

Consideramos interesante complementar lo dicho en el capítulo II con algunas referencias a la investigación educativa en general y didáctica en particular en tanto evidencian puntos de contacto con los cambios producidos en torno a la normatividad ya comentados especialmente en el apartado del capítulo anterior correspondiente a la reflexión metodológica.

El enfoque de la efectividad de la enseñanza o también conocido como modelo de proceso-producto es uno de los principales programas de investigación sobre la enseñanza que se ha desarrollado en la última mitad del siglo XX. Estas investigaciones educativas están asentadas en una perspectiva tecnicista, con un fuerte componente prescriptivo y estudian el aula y la escuela con la intencionalidad de establecer regularidades empíricas que luego permitan explicar y también prescribir los comportamientos a llevar a cabo por docentes y alumnos para alcanzar las finalidades propuestas³²⁴.

Este enfoque –como tal vez adelanta su nombre– busca establecer correlaciones positivas entre los estilos de enseñanza de los maestros y los resultados en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Lograrlas permitiría –entre otras cuestiones– realzar aquellas estrategias de enseñanza que logran mejores resultados académicos en los alumnos y generalizarlas, ya sea a través de programas de formación inicial de docentes o de actualización y/o perfeccionamiento en servicio, persiguiendo en última instancia el mejoramiento de la calidad de la educación.

³²⁴ Mencionamos en el capítulo II que estas perspectivas de investigación consideran a la enseñanza como un problema técnico. Entre otros autores, véase: Carr y Kemmis, *op.cit.*

También podemos mencionar que en el ámbito local este tipo de indagaciones eran llevadas a cabo con anterioridad por Mercante desde el seno del positivismo en las primeras dos décadas del siglo XX. Las indagaciones empíricas realizadas por este pedagogo sustentaban las prescripciones acerca del desempeño esperado por los profesores en ejercicio y en formación. Para más detalle puede consultarse: Picco, *op.cit.*

En este contexto, la metodología principal del modelo proceso-producto permite registrar en el salón de clases la forma en la que se comportan los docentes, lo que ellos hacen, y los resultados que logran los estudiantes, así como también aquello que sucede en la interacción a partir de una serie de categorías estandarizadas. La observación y el registro, sumados a la evaluación de los aprendizajes a través de test y posttest, permite identificar aquellas modalidades de enseñanza que son más eficaces, siempre bajo el supuesto de que entre ambas partes (estrategias de enseñanza y aprendizajes realizados) se produce una correlación positiva.

Estas afirmaciones desde una mirada más actual pueden considerarse limitadas en cuanto al número de variables en las que se sustentaban o a la estrecha dimensionalización del objeto de estudio. De todas formas –y como todo proceso histórico– en su momento daban respuestas, por un lado, al Informe Coleman que, divulgado en 1966 en el ámbito de la política educativa norteamericana, postulaba que diferentes tipos de docentes no hacían la diferencia en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes; así como también a las exigencias en el mejoramiento de la calidad de la educación como coletazo del lanzamiento del Sputnik Ruso en 1957, entre otras cuestiones. Tal vez, es en este sentido en el que Shulman³²⁵ plantea que el modelo proceso-producto fue exitoso en los objetivos que se propuso.

A partir de lo dicho hasta aquí, podríamos afirmar que la apertura de la “caja negra del aula” no refiere a la posibilidad de investigar en la escuela, cuestión que ya cubría el modelo proceso-producto, sino a la posibilidad de realizar descripciones detalladas de lo que allí sucede, considerando las dimensiones sociales, culturales, políticas, las dinámicas que se generan en la interacción entre los sujetos, etc. Este tipo de investigación se configura sobre una base teórico-epistemológica diferente a la visión estándar de ciencia.

La crisis del modelo proceso-producto o de la investigación positivista en términos más generales, pone en escena una serie de trabajos que buscan dar cuenta de estos sucesos del aula de una manera más naturalista, menos encasillada en formatos teóricos, con la intención de recuperar lo que pasa, lo que es, y no tanto lo que debería pasar o cómo debería ser una práctica educativa. Se trata de distintas indagaciones comprendidas en un enfoque amplio, denominado interpretativo por Erickson, que

³²⁵ Shulman, 1989.

centran su interés prioritariamente “...en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador”³²⁶.

Con posterioridad a la segunda guerra mundial, Erickson dice que algunos antropólogos comienzan a abordar problemas educativos, alcanzando así gran difusión en las décadas del ‘60 y ‘70. Estos estudios preocupados por las mediaciones socio-culturales que influyen en el acontecer cotidiano de la escuela, como aquellos otros interesados por las mediaciones cognitivas a través de las cuales los docentes y estudiantes se relacionan en y con el mundo del aula en este caso particular, estarían comprendidos dentro del enfoque interpretativo.

El autor plantea que el enfoque estándar o la investigación positivista parte de la suposición de que esos significados son fijos y obvios de manera tal que el investigador puede fácilmente dar cuenta de ellos a partir de la observación de las conductas de los maestros y alumnos. Para el enfoque interpretativo, son los sujetos de la práctica quienes tienen que presentar los sentidos –al menos los concientes– que le asignan a sus acciones para que el investigador pueda contar con un *corpus* empírico inicial y como evidencia para continuar indagando por significados que posiblemente se hallen en un plano más inconsciente. En este sentido, hay una distinción clave en cuanto al objeto de estudio en uno y otro enfoque: uno estudia las conductas, los actos físicos, y el otro trabaja con las acciones, conformadas por los actos físicos pero en íntima articulación con los sentidos y las interpretaciones que los actores asignan a esos movimientos físicos.

Pérez Gómez³²⁷ considera que este giro es uno de los supuestos básicos de la perspectiva interpretativa de investigación en la enseñanza. En respuesta u oposición al planteo positivista, se conceptualiza la realidad social como un proceso histórico en permanente construcción. La asunción de este supuesto ontológico lleva al investigador a posicionarse en un punto radicalmente opuesto a aquel que sale a la realidad a descubrir los datos, como si éstos estuvieran allí esperándolo.

“No existe pues una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades que se complementan

³²⁶ Erickson, 1990, p.196. Además, el autor plantea que prefiere el término “interpretativo” a otros como cualitativo en tanto evita la connotación de no cuantitativo, connotación que no quiere subrayar en tanto existe cierto grado de cuantificación en este tipo de investigaciones. Vimos previamente que esta cuestión también estaba presente en el debate cuantitativo/cualitativo en la reflexión metodológica. Por otra parte, el término “interpretativo” es más inclusivo que otros, como etnográfico o estudio de casos.

³²⁷ Pérez Gómez, 1993a.

mutuamente. Desde cada una de éstas se ofrecen perspectivas diferentes, matizadas de forma singular por cada sujeto o grupo. Los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven”³²⁸.

Podríamos decir que el desafío de la investigación interpretativa en educación está en acceder a esas múltiples realidades que los sujetos construyen. Realidades pensadas en términos de procesos sociales amplios que los atraviesan a ellos y a sus singularidades, pero también como construcciones de significados que arman los mismos sujetos para darle sentido al mundo en el que viven.

Este reto conlleva además el hacer visible la invisibilidad que la vida cotidiana tiene para los propios sujetos, hacer que lo familiar se vuelva extraño, como una posibilidad de revisarlo y reflexionar sobre ello³²⁹. El vivir diariamente, inmersos en una realidad, nos lleva a una cierta aceptación de las condiciones de existencia difícilmente revisables sin la devolución que el otro —en este caso el investigador— pueda realizar.

Asimismo, consideramos relevante que esa construcción de sentidos que menciona Pérez Gómez, es una construcción condicionada. Parafraseando a Salinas Fernández, podríamos decir que los sujetos se mueven en “*espacio[s] de realización*”³³⁰ con límites más o menos explícitos. Sus posibilidades de acción no son ilimitadas sino que frente a ellos se abre un abanico de opciones, algunas restringidas por las condiciones históricas, sociales y/o institucionales, otras por los saberes con los que los sujetos cuentan.

Por otra parte, podríamos interpretar que el contexto no opera sólo como un opresor u obstaculizador, sino también como facilitador de interpretaciones contextualizadas de los sentidos locales. Para Erickson, la posibilidad de comparar lo que está sucediendo en un ámbito local dado y su medio social más amplio, ayuda a esclarecer lo que ocurre. A su vez, la comparación entre lo que sucede en un lugar con

³²⁸ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.119.

³²⁹ Erickson, *op.cit.* Ésta es una de las cinco respuestas que el autor considera necesarias para la investigación educacional.

³³⁰ Salinas Fernández, 1997, p.35. Si bien el autor utiliza esta categoría para referirse a los condicionantes que limitan el accionar del docente responsable de un curso en el sistema educativo, consideramos que su uso es pertinente en este contexto para caracterizar los diferentes márgenes de decisión dentro de los cuales se mueven los sujetos sociales y educativos.

lo que pasa en otros, permite descentrar la mirada y ver otras opciones posibles más allá de la propia realidad³³¹.

El contexto en el cual se llevan a cabo las acciones, cobra relevancia también para Carr y Kemmis³³², en un sentido diferente aunque no contradictorio con lo antes expuesto. Las acciones son sociales y les confieren inteligibilidad no sólo los motivos concientes que los sujetos les asignan, sino también los inconscientes y la trama de reglas –también sociales y de carácter público– que permite identificar una acción como de un determinado tipo y decir al mismo tiempo si es correcta o no una cierta interpretación sobre ella.

La conceptualización de la acción como diferenciada de la conducta, y la posibilidad de convertirla en objeto de estudio, es lo que permite el análisis de los significados. Éstos, dice Erickson, pueden ser locales y extralocales, ambos claves para comprender las intencionalidades de la investigación interpretativa. Los primeros son aquellos distintivos de un grupo particular, lo que podría interpretarse como su microcultura, conformada en la interacción misma de la convivencia a lo largo del tiempo. También, en un sentido más radical, el autor plantea que pueden ser sentidos locales aquellos que se generan en el momento mismo de la interacción social y aludirían al carácter local de la ejecución.

Por su parte, los sentidos extralocales son aquellos provenientes del contexto social y cultural más amplio y que trasciende al grupo que interactúa.

“La tarea de la investigación interpretativa, por lo tanto, radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social”³³³.

Consideramos importante agregar que la acción es social. Aquí la influencia de Weber es central, como ya vimos, en tanto su definición involucra, por un lado, la interpretación de sentidos que el sujeto realiza sobre su propia acción, y por otro, las interpretaciones que los mismos hacen de las acciones de otros sujetos y cómo actúan en consecuencia. El sentido asignado a la acción es uno de sus rasgos característicos, a

³³¹ Erickson, *op.cit.*, p.203. Éstas son dos de las cinco respuestas que el autor considera necesarias para la investigación educacional.

Shulman (*op.cit.*) alude al carácter comparativo de las indagaciones del modelo de ecología del aula, el cual podría englobarse en el enfoque interpretativo.

³³² Carr y Kemmis, *op.cit.*

³³³ Erickson, *op.cit.*, p.221.

su vez, la acción se vuelve inteligible para otros sólo por referencia a ese sentido que los actores adjudican a sus acciones³³⁴.

Por otra parte, el carácter social de la acción implica que éstas tienen lugar en una trama de significados que antecede al sujeto y que le ha sido conferida como parte de la tradición del grupo social de pertenencia. Por lo tanto, las interpretaciones que las ciencias sociales generan “...*procuran dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquéllas ocurren...*”³³⁵.

Shulman a propósito del modelo de ecología del aula, que podría incluirse en este grupo amplio de investigaciones interpretativas, dice:

“...No es el comportamiento o pensamiento del enseñante o del alumno, como individuos. Se considera que los participantes están construyendo conjuntamente los significados de esas situaciones, y esos significados están sujetos a continua renegociación y revisión. El comportamiento individual, las interpretaciones, significados y motivos sólo pueden entenderse dentro del contexto del sistema más general de relaciones organizadas”³³⁶.

Retomando algunas ideas ya mencionadas, podríamos decir que este supuesto ontológico guía las investigaciones interpretativas y obliga a pensar en el proceso investigativo en consecuencia.

“...El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido. Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educativa, esto se deberá a lo que puede aportar esta investigación acerca de sus objetos esenciales: *a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, b) la índole de la enseñanza como uno, y sólo uno, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y c) la índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos...*”³³⁷.

Para poder acceder a los sentidos que los sujetos asignan a sus propias acciones, es imprescindible la confección de estrategias metodológicas y de instrumentos de investigación adecuados que permitan captar los significados subjetivos en los propios contextos de surgimiento. De esta manera, la estrategia privilegiada es la de tipo mixta,

³³⁴ Carr y Kemmis, *op.cit.*

³³⁵ Carr y Kemmis, *op.cit.*, p.105.

³³⁶ Shulman, *op.cit.*, p.53.

³³⁷ Erickson, *op.cit.*, p.197. La cursiva figura en la edición consultada.

que combina la inducción y la deducción, buscando permanentemente la tensión entre el marco conceptual-referencial y el material empírico. Asimismo, la entrevista, el estudio de casos, la observación participante, son algunas de las técnicas más utilizadas por este enfoque³³⁸.

Otro punto que caracteriza a estas investigaciones –más allá de sus particularidades– es la oposición al positivismo. Todas ellas surgen frente a las insatisfacciones generadas por un modelo de investigación –y de hacer ciencia en general– que intenta homologar las ciencias sociales a las naturales. El supuesto ontológico anterior es uno de los puntos de ruptura. Pero hay otros.

Para Erickson la diferencia sustancial entre el enfoque interpretativo y el estándar radica en la idea de causalidad y sus posibilidades de adquirir distintos significados según el enfoque desde el que se la mire. Entender la causalidad desde el punto de vista físico, químico o biológico conlleva a alinearse con el enfoque positivista, con una concepción de los hechos como dados, con un sujeto que si en el pasado se comportó de determinada manera en ciertas circunstancias, podrá volver a hacerlo en el futuro.

Las ideas de acción social y de un sujeto portador y constructor de sentidos, necesariamente lleva a una revisión de estos supuestos. Hablar de causalidad para el enfoque interpretativo, dice Erickson, debe contemplar los motivos por los cuales el sujeto actuó de una manera y no de otra, y los sentidos que él mismo asigna a sus acciones. “...El análisis «objetivo» (es decir, el análisis sistemático) del significado «subjetivo» es, por consiguiente, esencial en la investigación social, incluyendo la investigación sobre la enseñanza desde la perspectiva de los investigadores interpretativos”³³⁹.

Por otra parte, entre la investigación positivista y la interpretativa aparece una diferencia sustancial en lo que respecta a la relación entre el investigador y la realidad investigada. Para el primer enfoque, dicha relación debe darse sin ningún tipo de contaminación mutua. Partiendo del supuesto que la realidad se encuentra allí afuera esperando ser descubierta, el investigador cuenta con una serie de instrumentos que le permiten captarla sin contaminarla con su subjetividad ni con sus concepciones teóricas. Los datos se descubren en un estado puro.

³³⁸ Pérez Gómez, *op.cit.*

³³⁹ Erickson, *op.cit.*, p.213.

Mantener este distanciamiento es imposible para el enfoque interpretativo. “...*La contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados...*”³⁴⁰. El investigador interviene en la construcción del objeto de estudio con su subjetividad y su marco conceptual-referencial. La realidad investigada lo atraviesa a su vez. Existen diferentes instrumentos de indagación y modalidades de análisis y confrontación de los resultados que contribuyen a la crítica permanente de los mismos y del proceso investigativo entre los sujetos involucrados buscando –entre otras cuestiones– evitar la supremacía de la subjetividad del investigador.

La singularidad ya comentada de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que el enfoque interpretativo recupera, no lo motiva a generalizar sino a particularizar³⁴¹. En lugar de producir un conocimiento general, aplicable a una multiplicidad de situaciones, se persigue un conocimiento particular, que vaya a lo profundo de los sentidos de los sujetos.

Es interesante al respecto lo que plantea Pérez Gómez cuando dice que considerar que el conocimiento teórico se aplica a la práctica, o que las leyes producidas por la investigación permiten la predicción y control sobre el medio, supone restringir las capacidades de los sujetos que diariamente hacen dicha práctica. Es decir, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se concretizan cotidianamente a partir de las acciones de docentes y alumnos. Éstos tienen sus propios sentidos, saberes, creencias, motivos, por los cuales se comportan de una manera y no de otra. Por tanto, la investigación pretende captar ese bagaje simbólico y, a su vez, que sus resultados contribuyan a facilitar la reflexión, aumentar el conocimiento de la propia práctica y, según los casos, producir modificaciones en ella.

La investigación interpretativa sabe que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en este caso, tienen algo de reproducible y algo de contingente. Es decir,

“...dentro del enfoque interpretativo en la investigación didáctica, se propone una *utilización siempre hipotética y contextual* del conocimiento adquirido en la investigación educativa, ya que se presupone la singularidad en parte irreductible de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, por efecto de las interacciones siempre algo imprevisibles de los individuos y grupos que

³⁴⁰ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.120.

³⁴¹ Erickson, *op.cit.*

componen dicho espacio ecológico social. Se afirma, por tanto, que la teoría no dicta directamente la práctica”³⁴².

En este sentido, el conocimiento producido por la investigación interpretativa en un contexto particular, podría ser utilizado para aumentar la comprensión y mejorar la intervención de los sujetos en otros contextos pero no en su totalidad ni de manera directa. Habrá elementos singulares del nuevo contexto que demanden investigaciones específicas y habrá otras investigaciones que deban emprenderse para la recontextualización del conocimiento producido en el primer lugar. Siempre se respeta la capacidad de los sujetos que intervienen en las prácticas indagadas y sus juicios referidos a la utilidad del conocimiento producido.

Vinculado a estas cuestiones, encontramos un aspecto importante para este trabajo y nuestras preocupaciones actuales, a saber, la influencia que el conocimiento producido por la investigación etnográfica tiene para la modificación de las prácticas de enseñanza.

Pérez Gómez sostiene que la investigación interpretativa posee “...*un valor instrumental, de apoyo intelectual en el análisis de la realidad y en la deliberación, para adoptar decisiones prácticas, cada vez más coherentes y razonables*”³⁴³.

Shulman, a propósito del modelo de ecología del aula, dice que sus resultados pueden ser cuestionables para quienes están “...*preocupados por el valor de la investigación para orientar la práctica a través de la acumulación de conocimiento útil... [no obstante] ...para los que están comprometidos con una visión de las ciencias sociales más como fuente de crítica y de nuevos problemas, que de respuestas prácticas, los resultados son importantes*”³⁴⁴. Parecería que nos encontramos con dos posturas diferentes en torno a las intencionalidades de la investigación interpretativa.

Si bien el interés que guía a la perspectiva interpretativa, en la que podríamos incluir a estas investigaciones, es la comprensión del sentido que los sujetos le asignan a sus acciones, no quedaría excluida la posibilidad de mejoramiento de las prácticas a partir de la reflexión y acción por parte de los sujetos intervinientes. Propuestas en el campo del *curriculum* como las de Schwab³⁴⁵ y Stenhouse³⁴⁶, aluden constantemente a la responsabilidad que los propios actores tienen en cuanto a la reflexión, construcción

³⁴² Pérez Gómez, *op.cit.*, p.135. La cursiva figura en la edición consultada.

³⁴³ Pérez Gómez, *op.cit.*, p.132.

³⁴⁴ Shulman, *op.cit.*, p.46.

³⁴⁵ Schwab, *op.cit.*

³⁴⁶ Stenhouse, *op.cit.*

conjunta de problemas y elaboración de alternativas de acción. La deliberación práctica propuesta por Schwab, como modalidad adecuada para el tratamiento de los problemas curriculares, se nutre de los conocimientos teóricos tanto como de las demandas de la práctica, buscando decidir cuál será la mejor solución posible para los problemas construidos. De este modo, la relación entre la teoría y la práctica se presenta en un diálogo permanente.

Asimismo, dicha relación se incorpora, según plantean Carr y Kemmis³⁴⁷, a lo que constituye una interpretación teórica válida para este enfoque. La presentación a los actores de los motivos y reglas que informan sus acciones por parte de los investigadores interpretativos, conllevaría a la iluminación de supuestos y significados de sus acciones. Contribuiría a la autorreflexión por parte de los sujetos intervinientes, aumentando su conocimiento sobre sus propias acciones y la posibilidad de un cambio práctico en dos formas.

Por un lado, para los autores mencionados, el cambio práctico se vincula con la facilitación del diálogo entre los protagonistas de las acciones investigadas y los investigadores. En segundo lugar, el cambio refiere a la posibilidad de que los sujetos accedan a nuevas formas de mirarse y pensarse a sí mismos y a sus acciones. El acceder a las interpretaciones producidas podría ponerlos en contacto con nuevas categorías conceptuales que les brindarían

“...la posibilidad de adquirir más conciencia de los patrones básicos de pensamiento en función de los cuales sus propios actos adquieren sentido para ellos. La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual, luego es capaz de ejercer una influencia práctica. La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla”³⁴⁸.

Por último, cabría mencionar que para algunos investigadores interpretativos, una explicación es válida en tanto es coherente, “...*debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente...*”³⁴⁹, satisfaciendo los criterios de los propios investigadores y aquellos impuestos por la comunidad científica de referencia.

³⁴⁷ Carr y Kemmis, *op.cit.*

³⁴⁸ Carr y Kemmis, *op.cit.*, p.106.

³⁴⁹ *Ibidem.*

Según Carr y Kemmis, otros investigadores interpretativos exigen además una prueba más severa: la confirmación de los protagonistas cuyas acciones son explicadas. En este sentido, una interpretación es correcta cuando se logra un cierto nivel de acuerdo entre ambas partes. No necesariamente tienen que ser idénticas las explicaciones, ni tampoco unas superiores a las otras. Las interpretaciones de las acciones de los actores tienden a ser más profundas, más amplias, a develar sentidos y reglas –como dijimos– que contribuyan a aumentar la comprensión que los sujetos tienen de sus propias prácticas. Pero, igualmente, recae en la negociación entre los sujetos involucrados la validación de las interpretaciones construidas. “...*La relación de los criterios de verificación de este tipo de conocimiento teórico con la explicación cotidiana del agente es lo que constituye la base del enfoque «interpretativo» de la relación entre la teoría y la práctica*”³⁵⁰.

Por otra parte, consideramos pertinente aludir brevemente a algunas conclusiones a las que arribamos en un trabajo realizado para un seminario de posgrado³⁵¹. En dicha oportunidad analizamos algunas vetas normativas que se abrirían con diferentes niveles de explicitación en propuestas de trabajo con docentes desarrolladas por investigadores provenientes de la antropología y adheridos a una perspectiva interpretativa en nuestro país a principios de los años ’80.

Consideramos que la importancia de esta inclusión radica, por un lado, en la posibilidad de visualizar en algunos ejemplos concretos la articulación de intencionalidades propias de la investigación interpretativa, algunas vinculadas a la comprensión de la práctica docente y otras relativas a influir en el mejoramiento de las prácticas a partir de los mismos docentes. Por el otro, en la existencia de algunos puntos en común con lo analizado en la reflexión metodológica, sobre todo a partir de los trabajos de Piovani³⁵² y de Archenti y Piovani³⁵³ cuando se analiza la complejidad del debate cuantitativo/cualitativo más allá de las estigmatizaciones encerradas en su denominación. En este sentido, observamos la presencia de aspectos normativos en investigaciones y trabajos con docentes radicados en una perspectiva interpretativa y concluimos que esta convivencia responde a concebir la educación como una acción práctica.

³⁵⁰ Carr y Kemmis, *op.cit.*, p.107.

³⁵¹ Seminario de posgrado “Etnografía del aula”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Dictado por la Prof. Mg. Alicia I. Villa. Año 2007.

³⁵² Piovani, *et al.*, *op.cit.*

³⁵³ Archenti y Piovani, *op.cit.*

En el trabajo mencionado marcamos una diferencia entre las intencionalidades de la investigación etnográfica y la didáctica, reservando para la segunda la elaboración de normas u orientaciones para la acción.

Para el caso de la investigación etnográfica, analizamos prioritariamente los talleres de educadores desarrollados –entre otras profesionales– por Achilli³⁵⁴ y Batallán³⁵⁵. Ambas reconocen la influencia de la antropología como encuadre para el desarrollo de los mismos.

Los propósitos prioritarios y explícitos de estos talleres de educadores son la investigación y la capacitación docente. La modificación de la práctica queda condicionada a la reflexión que los docentes realizan sobre sus propias realidades. La reflexión conduciría a develar sentidos ocultos, a elaborar juicios de valor acerca de si las prácticas son buenas o malas en función de ciertas finalidades, y a plantear si es necesaria o no su modificación total o parcial dependiendo de los casos.

Estos talleres pretenden generar condiciones para que los docentes modifiquen sus prácticas, puedan acceder a mejores comprensiones sobre su propia realidad, analizar y comparar las interpretaciones personales con las grupales y conformar proyectos de mejoramiento de las prácticas. Como en la investigación interpretativa en su conjunto, podríamos decir que hay un respeto a la capacidad intelectual y profesional de los propios docentes en este sentido. Explícitamente, estas investigaciones no persiguen obtener resultados que les permitan elaborar normas para la práctica o que les posibiliten decir cómo deben actuar los docentes en sus prácticas para mejorarlas.

Los resultados obtenidos por las investigaciones permitirían derivar orientaciones para las prácticas de enseñanza, pero éstas no forman parte de sus preocupaciones prioritarias. Podríamos decir que estaríamos aludiendo a investigaciones enmarcadas en campos disciplinarios diferentes a la pedagogía y la didáctica, que buscan comprender ciertos aspectos de los procesos formativos pero que no asumirían explícitamente responsabilidades con respecto a la marcha de las prácticas. Estaríamos frente a trabajos que no poseen propósitos didácticos, sí otros –valiosos también– cuyo alcance puede motivar o enriquecer a la didáctica y a sus investigaciones.

Los talleres de educadores como instancias de capacitación e investigación, fomentarían la modificación de la práctica a partir de cambios en las formas en las que

³⁵⁴ Achilli, 1996; 2000; s/f.

³⁵⁵ Batallán y García, 1992; Batallán, 2007.

los protagonistas la comprenden habitualmente y de generar condiciones para la construcción de problemáticas y la elaboración de alternativas de solución.

Por su parte, las investigaciones con propósitos didácticos serían aquellas que se realizan con la intención de mejorar la enseñanza, de construir proyectos optimizadores al decir de Furlán y Pasillas³⁵⁶, de responsabilizarse por el desenvolvimiento de las prácticas como también expone Basabe³⁵⁷, de conformar el componente normativo que marca ese compromiso de la disciplina con las prácticas de enseñanza.

Pensamos –y volveremos sobre este punto al hablar de las teorías de alcance intermedio y de la intervención en educación– que es el propio objeto educación y la formación de docentes los que demandan algo más que una descripción o una buena interpretación de los fenómenos. La práctica misma en su desenvolvimiento requiere respuestas más urgentes, más inmediatas, o más meditadas en espacios de formación individual o grupal.

Por otro lado y en el marco de lo planteado precedentemente, consideramos que es interesante interpretar estos dos momentos –uno normativo/prescriptivo y otro descriptivo/interpretativo– como dos tradiciones que se construyen y comienzan a instaurarse en las distintas disciplinas configurando novedosas relaciones con sus respectivos objetos de estudio. Esta perspectiva de análisis permite visualizar por un lado aquellos componentes resaltados, valorados y dignos de ser transmitidos por cada tradición. Pero, a la vez, el peso normativo que la tradición deposita sobre los sujetos disciplinares y sus formas de entender la disciplina y sus responsabilidades con respecto al objeto de estudio.

Aparecería, entonces, otro sentido de lo normativo, ahora ligado a las tradiciones en tanto marcos simbólicos que regulan la acción individual. Si bien no es el sentido principal con el que construimos nuestra tesis, consideramos dedicarle un espacio de este apartado por su significación y por la posibilidad de constituirse en una línea futura de indagaciones.

Podríamos recurrir a la conceptualización de tradición para visualizar el carácter construido de estos momentos, su influencia en la configuración de las prácticas de los sujetos en ellos comprendidos y la significatividad que al interior de la tradición adquiere la transmisión de lo valorado a las generaciones más jóvenes.

³⁵⁶ Furlán y Pasillas, *op.cit.*

³⁵⁷ Basabe, *op.cit.*

Así, por ejemplo, las tradiciones para Goodson³⁵⁸ surgen en un determinado momento histórico. El autor toma de Williams el concepto de *tradición selectiva* que le permite enfatizar la idea de tradición construida en un determinado período histórico, seleccionando una serie de cosas valoradas en ese momento y que refleja su organización. También retoma a Hobsbawm de quien recupera el concepto de *tradición inventada* para hablar de las tradiciones como un conjunto de prácticas, regidas por reglas aceptadas explícita o implícitamente, que intentan propagar a través de la repetición una serie de valores y normas de comportamiento, lo que las liga a un pasado común³⁵⁹.

Es interesante asimismo el sentido que le asigna Davini a las tradiciones cuando las utiliza para conceptualizar “...*configuraciones de pensamiento y acción...*”³⁶⁰ en la formación docente. Para la autora, estas tradiciones aunque

“...construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando a toda una gama de acciones”³⁶¹.

En este sentido, recuperamos el trabajo de Fattore³⁶² para quien la tradición tiene un peso normativo importante. Son características de la modernidad que las construyó como una forma de dar legitimidad al nuevo orden frente a la caída de las ofertas simbólicas premodernas. Así las tradiciones cobran fuerza como fuente de

³⁵⁸ Goodson, 1995.

³⁵⁹ Goodson, 2000.

³⁶⁰ Davini, 1995, p.20.

³⁶¹ *Ibidem*. La cursiva figura en la edición consultada. Además de las tradiciones, la autora alude a tendencias que no se han consolidado ni se han institucionalizado en las prácticas formativas de docentes. A los fines del análisis actual, nos ocuparemos exclusivamente de las tradiciones.

Por otro lado, debemos aclarar que utilizaremos el término “tradiciones” en el sentido que le asigna Davini y que hemos expuesto. No desconocemos que Goodson (1995; 2000) también utiliza el mismo término aunque con un sentido en parte diferente. Al igual que para Davini, las tradiciones para Goodson surgen en un determinado momento histórico. Con este marco, el autor inglés se concentra en el análisis de las tradiciones de asignaturas en los *curricula* escolares. Distingue tres: académica, utilitaria y pedagógica. Dice que el estudio histórico de las asignaturas define ciertas tradiciones que “...*a menudo pueden relacionarse con los orígenes de las clases sociales y los destinos ocupacionales de sus alumnos...*” (Goodson, 2000, p.145). Consideramos que este sentido de tradiciones, vinculándolas a las asignaturas escolares, nos llevaría a un análisis curricular e histórico diferente al que proponemos aquí.

En otros trabajos, utilizamos algunos de estos sentidos asignados a las tradiciones para referirnos a la creación y recreación de las mismas por parte de los proyectos de extensión universitaria entendidos como *protocurriculum* en lo que respecta a la formación en general y la formación de formadores en particular (Coscarelli y Picco, 2006; 2009).

³⁶² Fattore, 2007.

significados colectivos. La autora conceptualiza para la actualidad un orden post-tradicional en el que las tradiciones así entendidas agotan su sentido.

“...Estos quiebres generan espacios de oportunidad en los que los propios sujetos son los responsables de “...producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías”. (Fattore, 2007:23). Desaparece el peso normativo de la tradición, caen las certezas por ella provistas, y queda en los individuos la exigencia de tomar decisiones y hacerse cargo de las consecuencias...”³⁶³.

Las tradiciones, entonces, ocuparían el lugar de bisagras, articulando pasado, presente y futuro. Permitirían reducir las incertidumbres, contener y vincular a los sujetos y proyectarse sobre el futuro buscando predecirlo³⁶⁴.

La referencia a Fattore se vuelve relevante a los fines de nuestro trabajo en tanto asigna un contenido normativo a la tradición. “...*La tradición no sólo representa lo que «se hace» en una sociedad, sino también lo que «debería hacerse»...*”³⁶⁵.

Con estos aportes cabría mencionar la presencia de otro tipo de normatividad. Hasta este punto, hemos hablado de un momento prescriptivo en el desarrollo de las disciplinas involucradas en el que la prescripción se pondría en juego en la relación entre la disciplina y su objeto de estudio, marcando la primera de una manera abstracta y generalizable el rumbo del segundo. Por su parte, el momento descriptivo/interpretativo que le sigue, enfatiza otros componentes en la relación con su objeto, priorizando los sentidos que los sujetos le asignan a sus acciones, las prácticas, los procesos de investigación o de enseñanza según los casos.

A pesar de lo anterior, consideramos que el cruce más específico se concreta en este sentido entre el campo didáctico y el metodológico tal como los concebimos en esta tesis, enmarcado este último como expusimos en el capítulo III en distintas tradiciones teórico-epistemológicas. La visión estándar de ciencia y el enfoque interpretativo que se revitaliza en las ciencias sociales en la década del '60 podrían ser pensados como dos tradiciones, con sus respectivos pesos normativos aunque éstos se configuren de manera disímil.

Ya no estaríamos refiriéndonos a lo normativo como el componente constitutivo de la didáctica y metodología, las que elaboran reglas acerca de cómo deben

³⁶³ Coscarelli y Picco, 2009, p.82.

³⁶⁴ Coscarelli y Picco, *op.cit.*

³⁶⁵ Fattore, *op.cit.*, p.16.

desarrollarse las prácticas de enseñanza y de investigación de manera adecuada en relación con ciertos valores, sino que lo normativo puede pensarse como emanando de un determinado marco simbólico de referencia y que debe ser analizado en la mediación que sufre en la práctica por los sujetos y sus contextos socio-culturales.

Finalizamos el capítulo anterior diciendo que tanto en la concepción estándar de ciencia como en el enfoque interpretativo, encontrábamos prescripciones/normas acerca de cuáles se consideraban las mejores formas de producir y validar el conocimiento en las ciencias sociales. Ambos enfoques se sustentan en sendas tradiciones teórico-epistemológicas y articulan una serie de ideas acerca de las características del objeto de estudio, la mejor forma de abordarlo y el tipo de resultados que serán considerados científicos.

En el campo de la didáctica y específicamente de la investigación didáctica también encontramos tendencias que nos permiten establecer algunos paralelismos con el desenvolvimiento de la investigación en las ciencias sociales en general ya que, como vimos, se esbozan ambas tradiciones y postulan cuál es la mejor manera de investigar en la escuela, cuáles son los objetos de estudio que deben configurar y con qué intencionalidades.

IV – 3 – Propuestas de articulación de los aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo.

Vimos en los capítulos precedentes que en la reflexión epistemológica, metodológica y didáctica aparecen diferentes propuestas que buscan una convivencia de los aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo al interior de las disciplinas. Podríamos decir que superando planteos disciplinares dicotómicos, aparecen estas propuestas que parten del reconocimiento de la presencia de ambos aspectos. Estos planteos no se corresponden en todos los casos con los años comprendidos en este estudio, muchos de ellos son más recientes, pero evaluamos conveniente su inclusión porque permiten revisar críticamente los debates en torno a la normatividad aquí presentados.

Tal es el caso de Schuster³⁶⁶, para quien la filosofía de la ciencia debería reservarse un rol normativo que pueda decir qué es lo que está bien y qué lo que está mal. No obstante, esta normatividad no debería constituirse al margen de las prácticas científicas reales.

Como mencionamos en el capítulo anterior, este autor observa que en los años '70 se produce un corrimiento de la tradicional postura normativa de la epistemología, en parte provocado por el ingreso de científicos sociales al campo. Esto ocasiona una recuperación importante de las prácticas científicas reales, cuya explicación y análisis se instala en el centro de las preocupaciones metateóricas. Posturas más actuales, entre las que aparece la del autor, propugnarían por la articulación de estos dos componentes que permanecieron separados y/o valorizados alternativamente.

Así, para Schuster, tanto la epistemología como la metodología, debería decir qué es lo que se debe hacer, pero sin desconocer las condiciones reales de trabajo de los científicos y lo que las ciencias han alcanzado. En otros términos, se reconoce la convivencia de una investigación empírica rigurosa y un modelo normativo, es decir, la presencia de indagaciones que nos dicen cómo es la sociedad o el objeto de estudio en cuestión y de un modelo que nos plantea cómo debe ser dicho objeto.

Como dijimos, este autor³⁶⁷ –aunque en otra oportunidad– ubica un debate similar en torno a la normatividad en la metodología de las ciencias sociales. Considera que una postura extrema diría que a la metodología le corresponde un rol normativo, convirtiéndose en un conjunto de procedimientos y reglas que se imponen a las prácticas de investigación diciendo cómo éstas deberían ser. En el otro extremo, se ubicarían aquellos posicionamientos que defienden un papel descriptivo para la metodología; así en primera instancia esta disciplina busca reconstruir los esquemas de trabajo científico a partir de la indagación de las propias prácticas. Plantea que soluciones actuales buscan conciliar en una postura intermedia a los dos mencionadas precedentemente. Una suerte de conjunción entre los aspectos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos que conviven en la metodología, que articule el emitir normas acerca de cómo deberían ser las prácticas con indagaciones empíricas acerca del trabajo real de los científicos.

Mencionamos en diferentes oportunidades el trabajo de Marradi quien reserva para la metodología un carácter normativo. En este sentido, esta disciplina debe brindar

³⁶⁶ Schuster, *op.cit.*

³⁶⁷ Schuster, 2007.

“...indicaciones acerca de lo que es oportuno hacer en cada situación específica...”³⁶⁸.

Para cumplir con este cometido, dice el autor, debe valerse de la información que le aporta la sociología y la historia de la ciencia acerca de las prácticas científicas reales. Las normas que la metodología elabora no deberían en este sentido tener un carácter abstracto y general, sino que deberían conformarse a partir de considerar las características de las prácticas que llevan a cabo los científicos en su labor cotidiana. Interpretamos que aparece de esta manera una diferenciación entre los términos normativo y prescriptivo para el caso de la metodología de interés para nuestro trabajo.

La definición de lo normativo brindada por el autor permite recordar las consideraciones ya expuestas en los capítulos precedentes acerca de las características de las situaciones prácticas y el uso del razonamiento práctico para resolver cuál es el curso de acción más adecuado. Lo prescriptivo, por el contrario, se vincularía con la elaboración de indicaciones con pretensión de generalidad y aplicabilidad lineal.

Estas posibilidades de articulación de aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo en la reflexión epistemológica y metodológica a partir de la bibliografía consultada, encuentran sus correlatos también en la didáctica. Como adelantamos al final del capítulo II, aparecen diferentes propuestas que reconocen la existencia de ambos componentes para esta disciplina. Asimismo, dicho reconocimiento se realiza en el marco de los desafíos actuales a los que debe enfrentarse.

Salinas Fernández³⁶⁹, por ejemplo, sostiene que en la actualidad el discurso didáctico está atravesado por una serie de cuestiones significativas al momento de repensar el campo disciplinar. Por un lado, nos encontramos con una expansión disciplinar importante en cuanto a la diversidad de producciones y temas concernientes al objeto de estudio, con el consecuente peligro de desdibujar el objeto así como también que el término pierda su capacidad de discriminación³⁷⁰.

Por otro lado, el discurso de la didáctica se encuentra en un estado de cierto relativismo epistemológico acompañado de un abandono del carácter propositivo de la teoría. La influencia de la corriente práctica y el lugar que en la misma se le asigna a docente como práctico reflexivo, imprime un giro a la disciplina, como vimos. Según expresa el autor, la didáctica se encuentra en esta reubicación ante el desafío de cómo se

³⁶⁸ Marradi, *op.cit.*, p.54.

³⁶⁹ Salinas Fernández, 1995.

³⁷⁰ Terigi (1999) plantea algo similar para el caso del *currículum*. La autora expone que en la actualidad el campo curricular abarca una multiplicidad de temáticas llegando, en algunos casos, a utilizarse como sinónimo de lo educativo. De esta manera, el propio concepto se halla en peligro perdiendo su potencialidad discriminativa.

puede enseñar –lo que sería el desarrollo de su faz normativa–, pero queriendo diferenciarse de un discurso psicologicista –del que se derivaría cómo enseñar a partir de saber cómo se aprende– y de otro socio-político crítico –que enfatizaría la explicación de las funciones sociales de la escuela.

Según el autor español, la potencialidad explicativa, comprensiva o transformadora que en la actualidad los desarrollos teóricos de la didáctica esgrimen como alternativa a la potencialidad normativa, lleva a la disciplina a una posición que podría caracterizarse por dos extremos igualmente novedosos en cuanto a las intencionalidades que imprimieron su sello en los orígenes del campo. Por una parte la didáctica se encontraría abandonando sus intenciones en cuanto al estudio y la regulación de las prácticas al interior del aula, dejando de lado los esfuerzos comenianos en torno al método de enseñanza. Por otra parte, la didáctica correría el riesgo de posicionarse en la construcción de un discurso crítico en torno a la educación como proceso socio-histórico de reproducción cultural.

Retomando la cuestión de la “base normativa” –parafraseando a Davini³⁷¹– resulta de interés situar el debate en los deslizamientos teóricos que Salinas Fernández conceptualiza para la didáctica en los últimos años.

“...resulta complicado elaborar un discurso didáctico que, recién abandonado el reduccionismo psicologicista (cómo aprende el niño según las últimas investigaciones y, por tanto, cómo se debe de enseñar), se sitúa ante una teoría sociológica crítica (qué funciones desempeña la escuela en las sociedades capitalistas postindustriales) y a partir de ello, o a pesar de ello, se enfrenta ante el problema de cómo se puede enseñar”³⁷².

Candau³⁷³, por su parte, propone la revisión crítica de una didáctica instrumental y la construcción de una didáctica fundamental. La primera estaría conformada por un conjunto de reglas de carácter universal acerca del cómo hacer, desvinculada del contexto social y político en el que se lleva a cabo la enseñanza, de los contenidos que se transmiten y de los fines que se persigue. En la crítica a esta didáctica tecnicista resta el desafío de la construcción de un campo disciplinar sustentado en al menos cuatro pilares: 1– la consideración del proceso de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva multidimensional que contemple la faz técnica, humana y política; 2– la

³⁷¹ Davini, 1996.

³⁷² Salinas Fernández, *op.cit.*, p.54.

³⁷³ Candau, *op.cit.*

explicitación de los supuestos teóricos, epistemológicos, metodológicos que subyacen a la construcción del conocimiento; 3– la necesaria relación teoría y práctica; y 4– la búsqueda de una eficiencia pedagógica no desgajada de una transformación social adecuada a la mayoría de la población del país.

Sin profundizar en otro tipo de comparación, nos animamos a presentar una similitud entre Salinas Fernández y Candau en el punto de postular algunas características comunes para el campo de la didáctica. Ambos autores irían en contra de una disciplina que postule reglas universales acerca del cómo hacer en las prácticas de enseñanza. Pero el abandono de este tipo de pretensiones no estaría acompañado por una renuncia del componente normativo. Por el contrario, postularían una disciplina que intervenga, que posea un discurso de carácter propositivo, que diga cómo actuar en las prácticas porque es bueno y adecuado en un determinado contexto áulico, institucional y social.

Por otro lado, Davini³⁷⁴ en un trabajo reciente sigue sosteniendo las caracterizaciones realizadas sobre la didáctica algunos años antes. Las necesidades de las prácticas de enseñanza y de los docentes demandan a la didáctica establecer ciertos criterios básicos y metodológicos para la acción pero esta disciplina, en los últimos tiempos, se ha distanciado de estas intencionalidades.

En este corrimiento de la función normativa de la didáctica, además de los factores y procesos ya mencionados en esta tesis, la autora enuncia algunos otros que denomina extra didácticos y que contribuyen a esta situación; a saber, el fracaso de las utopías modernas, la crisis del sistema educativo y el debilitamiento del discurso y las propuestas de la pedagogía.

No obstante, es necesario que la didáctica brinde dichos criterios para la orientación de la acción y de los sujetos, permitiéndoles a estos últimos hacer ejercicio de su profesionalidad, tendiendo al mejoramiento de la enseñanza. La ausencia de estas intervenciones didácticas convalidaría una práctica educativa artesanal o intuitiva, en abierta contradicción con un punto esencial que refiere a la educación como proceso social y de carácter público, por lo tanto,

“En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo de acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan

³⁷⁴ Davini, 2008.

compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña”³⁷⁵.

También es interesante la forma en la que Cols³⁷⁶ plantea este desafío para la didáctica. Nuestra disciplina debería trabajar en la construcción de principios con cierto grado de generalidad referidos a la buena enseñanza en articulación con interpretaciones sobre el trabajo del docente en el aula y la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza.

Finalmente, Araujo³⁷⁷ sostiene que la producción didáctica de la década del ‘90 contempla el dilema explicación-proyección/proposición aunque sí deja de lado el tratamiento universal del método y la prescripción uniforme para el desarrollo eficaz de la enseñanza.

Por último, consideramos que es oportuno recuperar aquí como parte de este cruce la intervención de las ciencias sociales. Si las disciplinas tienen o no que intervenir es un punto que ha aparecido con diferentes niveles de explicitación en esta tesis, que cruza la reflexión epistemológica, metodológica y didáctica realizada, y que articula un componente normativo importante.

La intervención puede ser pensada como un accionar de las disciplinas científicas en su medio circundante y en sus objetos de estudio más específicamente, que articula los aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo. Si bien lo vimos en estos términos para el caso de la didáctica, consideramos que es una problemática también presente en el recorrido que realizamos por los campos epistemológico y metodológico, sobre todo cuando estos últimos se preguntan acerca de la articulación de los aspectos antes mencionados.

Tomando la definición que al respecto aporta Silber y que ya citamos en el capítulo II, decimos que la “*Intervención –viene-entre, entre la pauta dicha y la acción–*”³⁷⁸ que se desenvuelve en una práctica social para su mejoramiento, conservación o transformación. En este sentido, la norma o lo normativo se constituye en una parte de la intervención en tanto da cuenta del cómo deben ser los objetos a los que se dedica o cómo deben comportarse los sujetos y las prácticas que estudia. A su vez, este aspecto se asienta en aquel *corpus* de conocimientos o componente explicativo que informa

³⁷⁵ Davini, 1996, p.51.

³⁷⁶ Cols, *op.cit.*

³⁷⁷ Araujo, *op.cit.*

³⁷⁸ Silber, 1996, p.1.

cómo es el objeto. Agregamos también que en la intervención estos dos aspectos se conjugan con el utópico, con los valores y finalidades que la guían como una forma de trascender lo dado y lo consuetudinariamente aceptado.

La didáctica posee, epistemológicamente hablando, a la intervención como uno de sus elementos constitutivos. En este sentido, toda intervención desde esta disciplina conjuga marcos teóricos, mandatos políticos y sociales, principios éticos, que el sujeto debe articular en una propuesta de formación en función de una práctica concreta³⁷⁹.

Así, desde un marco referencial social-intervencionista³⁸⁰ la formación de sujetos pedagógicos tiene consecuencias importantes para las prácticas sociales propias del contexto socio-político-cultural en el que los sujetos se constituyen como participantes activos.

Por su parte, en el capítulo III vimos diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas que buscan articular el aspecto prescriptivo con el descriptivo, diciendo cómo deben comportarse los científicos o cómo deben investigar pero sin desoír el aporte de la sociología y la historia de la ciencia. Si bien no está explícitamente abordado, al menos en los trabajos consultados, el componente utópico que integraría la definición de intervención que escogimos, podríamos decir que son disciplinas que intervienen en tanto buscan orientar el rumbo de las prácticas a las que se dedican.

La articulación de estos aspectos en las disciplinas estudiadas en esta tesis, consideramos que habilita la introducción de la intervención como categoría de análisis. En algunos casos está más problematizada, en otros menos, pero aparece como una forma de influir en las prácticas científicas o de enseñanza, sociales en última instancia, a las que se dedican.

En un trabajo ya citado de Follari³⁸¹, en el que analiza críticamente el trabajo de Souza Santos acerca de la existencia de una ciencia en el contexto posmoderno, se afirma que la ciencia tiene la posibilidad de intervenir en el ámbito social en el que se desarrolla. La investigación científica afecta –o al menos puede hacerlo– al objeto con el que trabaja.

Un rasgo que destaca el autor en este sentido, refiere al lenguaje utilizado en las ciencias sociales y su cercanía con el lenguaje científico, aspecto que nosotros también mencionamos al comienzo del capítulo I. La propuesta de Souza Santos permitiría

³⁷⁹ Furlán y Pasillas, *op.cit.*

³⁸⁰ La perspectiva social-intervencionista es trabajada por Shapiro, 1990.

³⁸¹ Follari, *op.cit.*

pensar como una ventaja la cercanía que hay entre el lenguaje de las ciencias sociales y el de la vida cotidiana de los sujetos. Esta cercanía –en lugar de ser pensada como lo haría Bourdieu en tanto que referiría a una menor especialización científica– podría ser interpretada como una forma de encontrarse en mejores condiciones para facilitar la apropiación del lenguaje científico por parte de la sociedad y contribuir a su autorreflexión.

En un plano de mayor generalidad y no atinente específicamente a lo abordado en esta tesis, podríamos preguntarnos por la responsabilidad que le cabe a la ciencia en general y a las ciencias sociales en particular por el rumbo de la sociedad.

IV – 4 – Aspectos que constituyen la norma: el lugar de la investigación empírica.

A partir de los desarrollos precedentes, podríamos afirmar que hay un reconocimiento de la presencia de aspectos normativo/prescriptivos en la reflexión epistemológica, metodológica y didáctica, aunque no es unánimemente aceptada la posición según la cual se trataría de disciplinas de carácter normativo.

Más allá de las disidencias, consideramos oportuno preguntarnos en este apartado por los aspectos que constituyen la norma, reservando un lugar especial para la investigación empírica sustentado en la importancia que adquiere la descripción e interpretación de las prácticas científicas y de enseñanza en las críticas a las prescripciones abstractas y con pretensiones de universalidad.

A su vez, entre quienes reconocen que se trataría de disciplinas de carácter normativo, parecería que hay cierto acuerdo en que la constitución del deber ser o de cómo debería comportarse el objeto de estudio, tendría que incluir interpretaciones acerca de las prácticas de los científicos o de los docentes, dependiendo de la disciplina a la que se aluda. Parecería que la norma se conformaría de esta manera incorporando la especificidad de la práctica a través de la investigación empírica.

En el capítulo III mencionamos los trabajos de Schuster³⁸², Olivé³⁸³ y Kreimer³⁸⁴, por ejemplo, que nos permiten, según entendemos, inferir aportes para este

³⁸² Schuster, 2001. Recordamos que la recuperación de las prácticas científicas y del camino de desarrollo realizado por las ciencias sociales, el autor la liga a la entrada de teóricos sociales al campo tradicionalmente epistemológico produciendo rupturas en el carácter normativo *a priori* de éste.

³⁸³ Olivé, *op.cit.* En este trabajo, el autor conceptualiza el giro practicista y destaca la importancia del conocimiento de las prácticas, los sujetos involucrados y la interpretación que ellos realizan de las normas con las que rigen su comportamiento.

apartado. Para estos autores, a pesar de las diferencias señaladas oportunamente, a partir de las rupturas en el plano metateórico de las décadas del '60 y '70, habría una recuperación de las prácticas científicas que comienza a cambiar ese carácter *a priori* de la prescripción. Consideramos que podríamos hablar aquí de que la investigación empírica de las prácticas de los científicos juega un lugar importante en la definición de la norma.

El giro practicista, la epistemología *a posteriori*³⁸⁵ o el investigar la ciencia mientras se hace son expresiones que, desde distintos puntos de análisis, permiten visualizar los aportes de las prácticas y las interpretaciones que de las normas realizan los sujetos en ellas comprometidos, como relevantes para la confección de lo normativo.

Para el caso específico de la didáctica, Camilloni dice que la acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, y que la disciplina, entonces, busca construir ese sentido de manera tal que sea justo y válido.

“...la didáctica se ocupa no sólo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad, sino también de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos. Para ello no es suficiente una aprehensión intuitiva o empírica del sentido. Es fundamental construir la norma a partir de una racionalidad explicativa”³⁸⁶.

Podríamos decir que estas ideas nos permiten pensar en las fuentes a partir de las cuales se construye la normatividad en la didáctica y no sólo en la investigación empírica como una de ellas. En este sentido, Camilloni le asigna a la didáctica una responsabilidad importante en lo que respecta a su objeto de estudio: la construcción de su sentido. Según entendemos, la direccionalidad de las prácticas de enseñanza, los fines a lograr y los medios adecuados para ello, lo que serían las funciones de la didáctica en tanto disciplina normativa en su vinculación con las prácticas sociales, se conforma a partir de la investigación empírica, de un marco conceptual-referencial y de un posicionamiento político y valorativo, cuestiones que aparecieron cuando caracterizamos en el capítulo II a la didáctica normativa siguiendo a esta autora.

³⁸⁴ Kreimer, *op.cit.* Si bien las finalidades del estudio del autor lo llevan a caracterizar las investigaciones de laboratorio, su análisis permite inferir la importancia que comienza a tener la interpretación de la práctica en el plano metateórico.

³⁸⁵ Esta expresión corresponde a Martínez y Olivé (*op.cit.*) y la utilizan para dar cuenta de las funciones que consideran adecuadas para la epistemología naturalizada. Sin profundizar en ella en esta tesis, recuperamos la mirada explicativa que los autores le asignan a la epistemología no *a priori* sino *a posteriori* sobre las formas en que las ciencias han construido sus conocimientos.

³⁸⁶ Camilloni, 1993, p.38.

La investigación empírica no sería para el caso de la didáctica la única fuente a partir de la cual se constituye la normatividad. Ya presentamos críticas en este sentido en el capítulo II cuando nos referimos a aquellas posturas que derivarían lo normativo exclusivamente del conocimiento disponible. En dicha oportunidad y en función de los autores consultados³⁸⁷, enfatizamos la importancia de la influencia de los valores.

Resulta aquí interesante el aporte que realiza Angulo Rasco³⁸⁸ cuando analiza detalladamente las diferencias entre la formación de prescripciones en una racionalidad tecnológica, en la que se asentarían exclusivamente en el conocimiento científico disponible y en enunciados de los que se pretende una neutralidad valorativa; y la constitución de una normatividad ética en el marco de una racionalidad propia de las prácticas educativas y sociales en sentido más amplio. Esta normatividad presenta una coherencia ineludible con los valores y fines de la educación como veremos a continuación. Consideramos que estas disquisiciones resultan complementarias de lo ya planteado por Camilloni acerca de las diferencias entre lo normativo y lo prescriptivo, y entre una didáctica normativa y otra preceptiva.

Tal como expusimos en el capítulo II, partimos del reconocimiento de que la educación es un problema práctico y, al igual que otras situaciones sociales, demanda un razonamiento adecuado del tipo “¿qué debo hacer en esta situación?”. La respuesta a esta pregunta “...*implica considerar las bases valorativas y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones y decisiones...*”³⁸⁹.

Una prescripción de carácter general, cuya aplicación persiga el logro eficiente de los resultados, no sería la mejor resolución de este problema. Por el contrario, se requieren alternativas normativas que se vayan configurando en la articulación del conocimiento de las circunstancias de la práctica, los valores y fines de la educación, los marcos conceptuales-referenciales que los docentes ponen en juego para llevar a cabo la enseñanza, con su carga de saberes explícitos e implícitos.

“...Este complejo y multifacético problema en el que el ‘es’ (i.e. la realidad escolar), el ‘tener que’ (i.e. la realidad legislativa del sistema educativo), y el ‘deber ser’ (i.e. las aspiraciones éticas sobre el porvenir de la sociedad y el valor de la educación) se entrecruzan, es uno de los puntos clave de la comprensión

³⁸⁷ Gimeno Sacristán, *op.cit.*; Contreras Domingo, *op.cit.*; Silber, 1997; Feldman, *op.cit.*

³⁸⁸ Angulo Rasco, *op.cit.*

³⁸⁹ Angulo Rasco, *op.cit.*, p.118.

Para Camilloni (*op.cit.*) la didáctica está atravesada por valores en toda su extensión, desde los problemas epistemológicos más generales hasta las propuestas de enseñanza en el aula; y de esos valores se derivan los fines hacia los cuales tienden las prácticas educativas.

práctica de la acción educativa, que necesita de modo insoslayable un compromiso pública y racionalmente justificable...”³⁹⁰.

Angulo Rasco retoma a Peters quien introduce en este complejo problema práctico que es la educación, la noción de “principios de procedimientos”. Éstos pueden ser definidos como criterios de actuación que explicitan los valores contenidos en los fines educativos y, a su vez, regulan los distintos modos de proceder.

Podríamos pensar que hay diferentes maneras de alcanzar un fin. Hay distintas modalidades de enseñanza que nos permiten llegar al mismo fin. Son entonces estos principios de procedimiento en tanto criterios que regulan la acción los encargados de señalar aquellos caminos más apropiados, en relación con los valores y los fines.

Estos criterios reguladores deberán luego ser puestos a consideración del docente –individual pero también colectivamente³⁹¹– para ser concretados en los espacios singulares de enseñanza.

Estos aportes nos permiten pensar que las normativas en el campo de la didáctica se construyen a partir de las contribuciones de la investigación sobre la enseñanza pero no exclusivamente. Se requiere también tener en cuenta las finalidades de la educación y los valores en los que ellas se sustentan. La investigación puede aportar elementos acerca de las particulares condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza así como también sobre condiciones más generales. Hay que considerar también las mediaciones subjetivas que dichas normativas sufren.

El *corpus* teórico de la didáctica en la configuración de la normatividad desempeña un lugar destacado también. Al respecto, agrega Camilloni algunos aspectos sobre las características de dicho marco que ya hemos mencionado en el capítulo II de esta tesis. Siendo la teoría didáctica “...una teoría de encrucijada...”³⁹², debe integrar saberes provenientes de diferentes disciplinas que se ocupan de estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. “...Los aportes, sin embargo, aunque imprescindibles, son leídos desde el objeto de la didáctica, la enseñanza, por lo que la disciplina conserva su identidad propia”³⁹³.

³⁹⁰ Angulo Rasco, *op.cit.*, p.119.

³⁹¹ Si bien no lo desarrollaremos, cabe mencionar la importancia que tienen aquí los procesos de deliberación entre los profesionales propuestos por Schwab (*op.cit.*) y desarrollados con posterioridad por autores como Stenhouse (*op.cit.*). Ambos teóricos pertenecen al campo del *curriculum* pero como en otras oportunidades, consideramos que sus aportes son pertinentes para la didáctica.

³⁹² Camilloni, *op.cit.*, p.38.

³⁹³ *Ibidem*.

A su vez, la autora contempla otra dimensión que resulta relevante al momento de analizar cómo se constituye lo normativo en una disciplina como la didáctica, a saber, lo general por un lado y lo único e irrepetible por el otro. Retomando el planteo de Taylor con respecto a la teoría social, dice que la didáctica “...*configura la práctica y se valida para ella...*”³⁹⁴, principalmente en términos del valor de los fines propuestos y de la eficacia y eficiencia de los medios sugeridos para su alcance.

De manera similar, Cols³⁹⁵ contempla estas cuestiones también como lo vimos en la cita que aparece algunas líneas más arriba. Representa un desafío actual para la disciplina el poder construir normas con cierto grado de generalidad que superen las limitaciones particularistas de la perspectiva procesual, que den lugar a buenas prácticas de enseñanza desde el punto de vista científico, pero que al mismo tiempo recuperen los saberes y opciones concretadas por los sujetos en la enseñanza, teniendo en cuenta que se trata de sujetos de decisión y acción. Asimismo, la autora enuncia la importancia de la reflexión político-ideológica en la conformación de la normatividad.

Siguiendo a Cols, podríamos reiterar el lugar que ocupa el *corpus* de saberes didácticos en la definición de la normatividad. La autora recupera el aporte de Bruner sobre el peso normativo de la cultura y resalta las posibilidades que tiene la didáctica para nombrar y dar sentido a las prácticas de enseñanza. Estas formas de referirse a los objetos, en tanto representaciones culturales, no sólo describen las prácticas sino que también las configuran.

Por último y a propósito de la didáctica de las ciencias sociales a cuyo análisis epistemológico Camilloni dedica el capítulo que estamos citando, aborda otra dimensión conformada por el sujeto, su sociedad y su cultura que, según entendemos, podría ser considerada al momento de aludir a las fuentes a partir de las cuales se constituye la norma didáctica. Este eje contempla aspectos que se encontrarían sintetizados en la recuperación del planteo de autores como Castoriadis y Habermas para quienes, según la autora, “...*los actos y objetos sociales sólo pueden ser definidos o aprehendidos mediante la comprensión de la orientación global del hacer social, ya que el hacer y su dimensión significativa son indisociables*”³⁹⁶.

³⁹⁴ Camilloni, *op.cit.*, p.39.

³⁹⁵ Cols, 2007.

³⁹⁶ Camilloni, *op.cit.*, p.40.

Podríamos decir aquí que la investigación contribuiría al análisis de las prácticas en su dimensión social e institucional, pero también individual, accediendo en este último caso con fines interpretativo-hermenéuticos o en busca de regularidades.

Teniendo en cuenta los aportes anteriores, podríamos decir que la conformación de la norma didáctica contemplaría, en primera instancia, los aportes de la investigación empírica acerca de las prácticas de enseñanza –incluyendo su dimensión individual y social– y del sentido de las mismas así como también los conocimientos producidos por la didáctica y por las diferentes disciplinas que se ocupan de estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de sus intenciones para con ellos, y que pasan a formar parte del componente explicativo de nuestra disciplina.

En segundo lugar podríamos mencionar los valores y los fines de la educación. Cualquier norma didáctica debería tenerlos en cuenta, buscando su adecuación a ellos y su alcance. La definición de la norma se asienta en un posicionamiento político-valorativo.

En tercer término, aparecería en la conformación de la norma la contemplación de cuestiones generales, con cierto grado de reproducibilidad, y lo contingente, lo inédito. En la elaboración de la normatividad didáctica, el didacta deberá contemplar ambos tipos de elementos porque habrá aspectos que son compartidos por distintas prácticas de enseñanza, que se pueden comparar, pero habrá otros que son singulares, propios de cada situación. Ambos, entonces, deberían ser contemplados al momento de construir orientaciones didácticas para la enseñanza.

Por último, figuraría otro eje de consideraciones al momento de pensar la norma que podríamos conceptualizar como “el sujeto y su contexto”. Contexto que aporta un marco de sentidos a las acciones y a las interpretaciones de las acciones, pero a su vez imprime condicionamientos exteriores al sujeto.

“Frente a un discurso preñado de reglas, como es el didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace [...].

Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica”³⁹⁷.

³⁹⁷ Camilloni, 2007b, pp.68-69.

IV – 5 – Carácter de la norma en una disciplina normativa.

A partir de los recorridos disciplinares realizados, nos acercáramos a una conceptualización de norma que, al decir de Frigerio³⁹⁸, se caracterizaría por poseer una “*textura abierta*”, tal como expusimos en el capítulo II de esta tesis.

Aquí aparecen algunas líneas interesantes para problematizar pero que, consideramos, escapan a los márgenes de lo posible para este trabajo. Especialmente nos referimos a las formas de interpretación y los marcos referenciales desde los cuales los sujetos interpretan las normas para ponerlas en juego en sus propias prácticas, sean científicas o de enseñanza.

No obstante, es interesante continuar la reflexión en lo que atañe al carácter de las normas porque de alguna manera integraría lo normativo y la consideración de las prácticas, el deber ser y el cómo es, cuestiones que, como vimos, se mencionan como importantes en las reflexiones actuales tanto en los planos epistemológico y metodológico, como didáctico.

Ambas modalidades teóricas de la didáctica, dice Camilloni, se enfrentaron y dejaron su marca en el transcurso del siglo XX. Como vimos, la didáctica preceptiva se correspondería con aquellos enfoques que en el capítulo destinado a esta disciplina, identificamos como tecnicistas o eficientistas, ya que sus enunciados para la práctica serían reglas del tipo “para alcanzar tal objetivo, es necesario realizar tal acción”. Se trata más bien de una modalidad disciplinar preocupada por el alcance de los objetivos y no por los objetivos en sí mismos. Por su parte, recordamos que la didáctica normativa pretende ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula, se halla comprometida con un proyecto político-educativo y con la concreción de determinados valores.

Cercana a esta conceptualización, encontramos la noción de *criterios básicos de acción didáctica* perteneciente a Davini³⁹⁹. Para la autora, es una necesidad contar con estos criterios que “...orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos...”⁴⁰⁰.

³⁹⁸ Frigerio, *op.cit.*, p.27.

³⁹⁹ Davini, 2008.

⁴⁰⁰ Davini, *op.cit.*, p.57.

Davini expone que renegar contra la elaboración de normas didácticas, sería decretar el fin de la disciplina. Muchas veces esto se ha hecho, en parte –como mencionamos en otras oportunidades–, en un intento de oposición a una didáctica tecnicista. No obstante, dicha negación conllevaría la identificación de una práctica educativa intuitiva o de carácter artístico, en la que los profesionales mejor formados o más reflexivos, obtendrían mejores resultados. “...*La cuestión parece bastante riesgosa para la educación, especialmente si se consideran los efectos sociales y políticos de la enseñanza en las escuelas. La enseñanza y la acción docente en las instituciones educativas no pertenecen al mundo de las decisiones privadas sino a una acción pública con consecuencias sociales significativas*”⁴⁰¹.

Integrando también los aportes del acápite anterior (IV-4), podríamos concluir que en el marco de los desafíos actuales para la didáctica se encuentra la elaboración de normas con una estructura abierta que dejen margen para la interpretación de los sujetos y su adecuación a las prácticas de enseñanza.

Asimismo y tal como expusimos en diferentes oportunidades en los capítulos precedentes, no deberíamos olvidar en estas consideraciones la complejidad de los sujetos y las prácticas de enseñanza y sociales. La didáctica persigue conocer e intervenir en la enseñanza, que en tanto práctica social se encuentra conformada por sujetos sociales que tienen sus propios modos de conocer y actuar en el mundo. En ningún caso se trata de una práctica virgen sino que es una práctica actuada, pensada, representada, sentida, vivida, por sujetos sociales.

La didáctica y las ciencias sociales en su conjunto buscan a partir de la investigación interpretativa, como dijimos, acceder a esos sentidos que mediatizan las relaciones que los sujetos mantienen con sus contextos particulares de existencia.

Teniendo en cuenta esta complejidad de la práctica y el lugar protagónico del sujeto social en ella, ya no es posible pensar en la elaboración de una normativa que no sea de textura abierta o que no deje espacio para la interpretación del sentido y su adecuación a las prácticas singulares. Valga esto para el caso de la didáctica como de la epistemología y la metodología, según los recorridos realizados.

IV – 6 – Teorías de alcance intermedio o teorías cercanas a la práctica.

⁴⁰¹ *Ibidem*.

Las teorías de alcance medio le permiten a Merton estudiar la ciencia como una institución social, como plantea Kreimer⁴⁰². Para este autor, sin estas teorías hubiera sido difícil abordar algunos procesos científicos, al menos desde las macro teorías vigentes.

Estas teorías de alcance medio también son retomadas por Knorr Cetina⁴⁰³ y por Latour⁴⁰⁴ que, como vimos, son autores que continúan y revisan al mismo tiempo la obra de Bloor. Kreimer informa que para Knorr Cetina la formulación de estas teorías le permite estudiar procesos socio-cognitivos en el ámbito del laboratorio. Visualizar por un lado dinámicas propias de ese espacio hasta entonces considerado como una “caja negra” del trabajo científico, en relación con procesos sociales más amplios.

También Latour plantea los estudios de alcance medio como una articulación entre las teorías macrosociales con los estudios microsociales de laboratorio que ellos proponen y realizan. Considera, por un lado, que las teorías macrosociales han fracasado en su intento de comprender el contenido de la ciencia o las prácticas micro del laboratorio; por el otro, sostiene que muchos estudios más micro, de la mano de la etnometodología, la microsociología o el interaccionismo simbólico, al contrario, explican muy bien el contenido de la ciencia pero fallan en dar cuenta de sus vinculaciones con la sociedad.

Latour considera que en un primer momento estas deficiencias no eran evidentes porque se estaba en plena lucha contra la sociología mertoniana. Había que demostrar que sí era posible estudiar las prácticas científicas. Ahora que la lucha parece ganada, dice el autor, y que está asentada la investigación sobre la construcción social de los contenidos de la ciencia, hay que reconocer que la articulación entre las macro y las micro explicaciones no está adecuadamente planteada.

Para Prego⁴⁰⁵, por otra parte, la tarea de la sociología hoy debe centrarse en la elaboración de teorías de alcance medio. Vimos que el autor plantea el desafío de generar teorías especiales aplicadas a campos limitados de datos, sin descuidar el avance progresivo hacia la construcción de un sistema conceptual integrado, que articule las teorías anteriores. Sería éste el doble proyecto para la sociología.

A su vez y en relación a estas cuestiones, Prego plantea una cierta desproporción que se le suele presentar al sociólogo entre los problemas sociales que demandan

⁴⁰² Kreimer, *op.cit.*

⁴⁰³ Kreimer, *op.cit.*

⁴⁰⁴ Latour, 1992b.

⁴⁰⁵ Prego, *op.cit.*

urgente tratamiento y el *corpus* de conocimientos y destrezas acumulado. Las posibilidades de resolución de los problemas prácticos son disímiles según el momento histórico y las características de la situación con la que se trabaje. Los problemas prácticos demandan también investigaciones rigurosas pertinentes.

En lo que respecta al campo educativo, también encontramos autores que hablan de la elaboración de teorías cercanas a la práctica y asentadas en que la educación y la enseñanza son prácticas sociales. Por ejemplo, Gimeno Sacristán⁴⁰⁶, si bien no utiliza directamente la expresión “teorías de alcance medio”, podríamos pensar que esta conceptualización no es ajena al lugar que el autor reserva para los estudios de las ciencias de la educación y la pedagogía, que los considera de *indefinición intermedia*.

Para Gimeno Sacristán, el saber académico sobre la educación suele estar alejado de las circunstancias particulares en las que se desenvuelven las prácticas y de los saberes que sobre la educación tienen los prácticos. A su vez, los planteos más generales de las ciencias sociales carecerían de un enfoque adecuado para el estudio de las prácticas. Por su parte, los prácticos y su “saber hacer”, suelen estar al margen de los desarrollos de las complejas teorizaciones sobre la educación. Queda así configurada una *zona de indefinición intermedia* ocupada por las ciencias de la educación y la pedagogía, “...en constante proceso de constitución, en la medida en que quieren seguir los desarrollos del pensamiento de las ciencias sociales y a la vez comprometerse con las precisiones que requiere la práctica...”⁴⁰⁷.

También encontramos con un cierto nivel de afinidad el planteo de Stenhouse⁴⁰⁸ realizado a propósito de su consideración de los estudios del *curriculum* como una ciencia normativa. Las grandes sistematizaciones teóricas son importantes, favorecen la comprensión de los procesos, y es necesario que sean coherentes, estén lógicamente construidas y sólidamente fundamentadas. No obstante, dice el autor, todas estas virtudes no alcanzan para informar la práctica y llama la atención acerca de su adopción acrítica para desarrollar la enseñanza. Estas teorías y teorizaciones deben cruzarse con, por ejemplo, un conocimiento del funcionamiento institucional.

Podríamos decir que habría aquí algunos puntos de contacto con la propuesta de Prego para el caso de la sociología. Sería un trabajo intermedio entre las grandes

⁴⁰⁶ Gimeno Sacristán, 1998.

⁴⁰⁷ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.162.

⁴⁰⁸ Stenhouse, *op.cit.*

teorizaciones y los problemas de la práctica. En ningún caso se fomenta el desarrollo de uno de los extremos únicamente, sino que se apoya el trabajo en la zona intermedia.

Nos parece necesario profundizar algunos sentidos de “práctica” considerando la relevancia que adquiere aquí al hablar de teorías de alcance medio o de teorías que se desarrollan en una zona de indefinición intermedia. También aludimos a la práctica y a la polisemia que rodea al término en el capítulo III, de la mano de diferentes autores que destacan su descripción en la conformación de las normas, pero veremos ahora algunas referencias propias del campo educativo.

Kemmis⁴⁰⁹ plantea que el significado y la importancia de la práctica se construyen por lo menos, en cuatro sentidos:

1. La práctica es intencional y, por tanto, no puede comprenderse sin referencia a las intenciones y teorías que la orientan.
2. El sentido y la importancia de la práctica se construyen socialmente por lo que son interpretados por el propio sujeto practicante y por otros.
3. Su construcción tiene una dimensión histórica con referencia, por un lado, a la propia historia de una situación particular, y por otro, a tradiciones más profundas de las prácticas educativas.
4. La práctica educativa tiene –por último– una dimensión política que demanda atención. Poder visualizar la práctica en términos de micro-política permite abordar las relaciones de poder, los mecanismos de toma de decisiones, las imposiciones y negociaciones, etc.

También Gimeno Sacristán⁴¹⁰ aporta dimensiones interesantes para considerar la peculiaridad de la práctica educativa y, en cierta forma, ampliar sus sentidos habituales. De esta manera:

1. Las prácticas educativas no pueden reducirse a las prácticas escolares en una sociedad. Las prácticas educativas son consideradas como experiencias antropológicas de cualquier cultura.
2. Aún en el contexto escolar, las prácticas educativas incluyen aquellas que se desprenden de la institucionalización de la educación.
3. A su vez, existe una gran variedad de prácticas educativas circunscriptas al aula y a la escuela.

⁴⁰⁹ Kemmis, *op.cit.*

⁴¹⁰ Gimeno Sacristán, 1997.

Para el caso específico de la enseñanza, Basabe y Cols⁴¹¹ realizan un análisis que permite entenderla en su transformación desde una actividad espontánea y natural hasta una práctica social y cultural, institucionalizada, y de relevancia para la continuidad de las sociedades. En el recorrido histórico que llevan a cabo se concreta una historia de la didáctica a partir de las transformaciones sufridas por su objeto de estudio.

Cabría agregar en este esquema de análisis al docente, sujeto privilegiado del discurso didáctico, como dijimos, y al que no hemos considerado con detenimiento en este trabajo, pero que puede incluirse en futuras líneas de indagación.

Como dice Barco, “...entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente”⁴¹². Quien en definitiva es el que porta con la responsabilidad social de desenvolver a diario las intencionalidades inherentes a la enseñanza.

En el capítulo II, lo conceptualizamos específicamente como un sujeto empírico, siguiendo a Camilloni⁴¹³, con la capacidad profesional necesaria para concretar la adecuación de la teoría didáctica a las particulares condiciones del aula y alcanzar así las intencionalidades que ésta se propone.

A su vez, no debemos olvidar las características mencionadas en el citado capítulo a propósito del objeto educación en general y enseñanza en particular. Específicamente aludimos aquí a la inconclusión propia del objeto que describe Gimeno Sacristán⁴¹⁴. Este estado inacabado del objeto, que podría extenderse a otras ciencias sociales, agrega complejidad al momento de pensar esa zona de desarrollo intermedio que le cabe a la didáctica.

Asimismo, podríamos afirmar que todas las ciencias sociales tienen la complejidad de que coincide el sujeto que conoce y el sujeto que es conocido, aumentando así para Gimeno Sacristán⁴¹⁵ la necesidad de un análisis epistemológico. En este trabajo más reciente, el autor alude a la importancia de la reflexividad como instancia de análisis crítico y toma de conciencia de la confluencia y mutua influencia entre el sujeto que investiga y el sujeto que es investigado⁴¹⁶.

⁴¹¹ Basabe y Cols, *op.cit.*

⁴¹² Barco, 1989, p.19.

⁴¹³ Camilloni, *op.cit.*

⁴¹⁴ Gimeno Sacristán, 1978.

⁴¹⁵ Gimeno Sacristán, 1998.

⁴¹⁶ La reflexividad es una categoría muy trabajada por autores que realizan y defienden la investigación cualitativa para las ciencias sociales. Entre ellos: Hammersley y Atkinson, 1994. Para el caso

Por último, también mencionamos la complejidad que le cabe a la didáctica en la conformación de su *corpus* teórico, cuestión que aporta elementos para comprenderla como una teoría que se desarrolla en una zona de indefinición intermedia.

En este sentido, mencionamos en el capítulo II que la didáctica posee la difícil tarea de articular saberes en pos de la comprensión e intervención en su objeto de estudio, la enseñanza. Camilloni es quien explícitamente lo plantea cuando dice que “...*nada de lo humano parece serle ajeno...*”⁴¹⁷. Además de la conformación del *corpus* propio de conocimientos, la didáctica articula una diversidad de saberes provenientes del conjunto de las ciencias sociales.

específicamente educativo, encontramos los trabajos ya citados de Achilli, 1996; 2000: s/f; Batallán y García, 1992; y Batallán, 2007; que retoman esta categoría.

⁴¹⁷ Camilloni, 1996, p.38.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En este último capítulo presentamos las conclusiones de la tesis. Las mismas no representan cierres definitivos de las temáticas abordadas en el desarrollo de los cuatro capítulos anteriores. Por el contrario, pretenden por un lado repasar aquellas ideas centrales expuestas en cada momento, sistematizando los avances alcanzados, y por el otro abrir líneas de continuidad teórica y metodológica con la tesis doctoral, tal como adelantamos en la introducción.

Iniciamos nuestra indagación en el **capítulo I** relevando algunos sentidos de norma y normatividad en un diccionario de uso general así como también en otros especializados, uno de filosofía y otro de ciencias de la educación. Destacamos los siguientes aspectos comunes:

- ✓ que la norma y lo normativo aceptan una diversidad de sentidos;
- ✓ que la norma se relaciona con aquellas reglas a las que deben ajustarse las conductas de los sujetos;
- ✓ que la norma indica el deber ser, lo que es adecuado y debe ser realizado de determinada manera, por lo que además permite juzgar la bondad de ciertas prácticas a partir de la comparación con ella;
- ✓ que la norma brinda un fundamento racional para aquellas acciones que se identifican como correctas.

Adelantamos en este primer capítulo y luego confirmamos en el desarrollo de los otros, que estos sentidos de norma y normatividad iban a aparecer más o menos resignificados en la didáctica, la epistemología y la metodología. Volvimos a ellos permanentemente de una u otra manera.

Asimismo, planteamos que los problemas y las posturas en torno a la normatividad en la didáctica atravesaban también a la pedagogía y a las ciencias de la educación, pudiéndose considerar estas disciplinas como marcos de referencia más amplios de aquella a la que nos abocamos en esta tesis y también dedicados a la educación desde sus particulares miradas. Autores como Contreras Domingo⁴¹⁸ y

⁴¹⁸ Contreras Domingo, *op.cit.*

Araujo⁴¹⁹ sustentan la pertenencia de la didáctica a las ciencias de la educación; y otros como Martínez Bonafé⁴²⁰ y Garrido Pimenta⁴²¹ se inclinan por plantear la vinculación de aquella con la pedagogía más específicamente. Podríamos pensar en este último caso que el mayor acercamiento de la didáctica a la enseñanza sería la diferencia más notable.

Más allá de las distintas posturas epistemológicas que podrían inclinarnos por optar por alguna disciplina en particular o defender una postura dentro de alguna de ellas, el planteo de Gimeno Sacristán⁴²² nos lleva a pensar en la especificidad del objeto educación como práctica social y de allí, entonces, la vinculación con la normatividad que estas disciplinas presentan.

Para el autor, desde los tiempos inmemorables, la educación encierra un aspecto descriptivo y otro normativo. Los sujetos hablamos de la educación, de cómo es, la describimos, pero también nos preguntamos acerca de las posibilidades de intervención que poseemos para orientar su rumbo hacia aquellos valores o hacia aquella imagen guía que nos ayuda a contestar la pregunta acerca de cómo debería ser la educación. Hay una tensión permanente en este objeto entre la realidad y la posibilidad.

En vinculación con estos últimos sentidos, destacamos la concepción de pedagogía normativa que exponen Nassif⁴²³ y Luzuriaga⁴²⁴, para quienes esta disciplina así entendida desenvuelve los fines de la educación. Las normas dicen cómo debe ser la educación pero conforme a unas finalidades determinadas.

En este recorrido, reafirmamos por un lado las características propias de la normatividad en un sentido amplio y que ya mencionamos más arriba, y por el otro, nos aproximamos a ciertas cualidades específicas que adquieren las disciplinas que se ocupan de las prácticas educativas, tal como desarrollamos en las páginas que siguen.

Continuamos con el **capítulo II** en el que focalizamos el análisis en la didáctica como disciplina, en algunos de sus problemas epistemológicos y centralmente en la constitución de la normatividad por ser el eje de discusión de nuestro trabajo.

En la primera parte de este capítulo, nos dedicamos a presentar diferentes debates en lo que refiere al objeto de estudio, *status* disciplinar, constitución epistemológica de la didáctica como disciplina y sus relaciones interdisciplinarias.

⁴¹⁹ Araujo, *op.cit.*

⁴²⁰ Martínez Bonafé, *op.cit.*

⁴²¹ Garrido Pimenta, *op.cit.*

⁴²² Gimeno Sacristán, *op.cit.*

⁴²³ Nassif, 1958; 1980.

⁴²⁴ Luzuriaga, *op.cit.*

A pesar de la disparidad de posicionamientos, nos inclinamos por considerar a la didáctica como una disciplina que se ocupa de estudiar, describir, analizar y elaborar normas acerca de la enseñanza.

En este sentido, analizamos dos características fundamentales. La primera tiene que ver con el carácter interdisciplinario del *corpus* teórico de la didáctica. Destacamos lo importante que es recibir el aporte de diferentes disciplinas⁴²⁵ que también se ocupan de estudiar la enseñanza o algunos de sus componentes, sean los sujetos –docentes y/o alumnos que son primero sujetos sociales– o determinados procesos en ella involucrados –interacción, comunicación, intercambio lingüístico o cultural, etc.

Resulta de interés aquí recordar una diferencia que establecimos entre aquellas investigaciones didácticas y aquellas otras no didácticas⁴²⁶, adjudicándoles justamente a las primeras un compromiso por el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Muchas disciplinas de las ciencias sociales se ocupan, como dijimos, de estudiar la enseñanza o algunos de sus componentes o aspectos pero sus intencionalidades apuntan a la descripción, el análisis o la explicación. Por su parte, la didáctica persigue además intervenir, elaborar normas para el mejoramiento de su objeto de estudio. Entonces, se enriquece con el aporte de esas otras disciplinas buscando aumentar su conocimiento sobre la enseñanza, produce también sus propios saberes y construye una mirada particular de estudio, y además elabora orientaciones para la práctica⁴²⁷.

Resulta relevante aclarar que en la conformación de este *corpus* interdisciplinario, la didáctica tiene también preocupaciones orientadas a la construcción de su propio *corpus* disciplinario, lejos se está de volver a pensar a la didáctica como una disciplina aplicada. Por otro lado, la didáctica conserva su identidad en tanto los aportes de las ciencias sociales son leídos en función de la enseñanza⁴²⁸.

A su vez, la articulación de un *corpus* interdisciplinario es una característica que la didáctica comparte con el resto de las ciencias sociales y también con las ciencias naturales considerando la tendencia actual a la utilización de conceptos y teorías entre las disciplinas, tal como lo expresa Camilloni⁴²⁹.

⁴²⁵ Vimos en el capítulo II con Camilloni (*op.cit.*) y Díaz Barriga (en Furlán, *op.cit.*) que todas las disciplinas que hablan sobre el hombre tienen elementos que aportar a la didáctica sea para la comprensión, sea para la intervención en su objeto de estudio, es decir, en la enseñanza.

⁴²⁶ Esta diferenciación es trabajada a partir del aporte de los siguientes autores: Furlán y Pasillas, *op.cit.*; Ferry, *op.cit.*; Díaz Barriga, 1998.

⁴²⁷ Profundizamos en esta compleja tarea particularmente en el cuarto cruce al analizar los aspectos constitutivos de la normatividad.

⁴²⁸ Camilloni, 1993.

⁴²⁹ Camilloni, 1996.

Se evidencia aquí una ligazón entre la didáctica y la intervención en las prácticas de enseñanza. Si bien reconocimos la existencia de posturas que asignan a la didáctica una responsabilidad indirecta sobre la enseñanza, dejando el impacto de sus postulados en la interpretación que de ellos hagan los docentes, nos inclinamos por aquellas posiciones en las que la responsabilidad se transforma en directa⁴³⁰.

También en este sentido enfatizamos en el capítulo II y luego en el IV específicamente en el quinto cruce, que las normas que elabora la didáctica⁴³¹ poseen una estructura abierta, tal como lo postula Frigerio⁴³², más semejantes a orientaciones que a prescripciones, en donde se reserva siempre un margen importante para el trabajo profesional del docente, adecuando o resignificando su contenido a las particularidades de las condiciones en las que se desenvuelven a diario sus clases.

En este punto nos animamos a plantear que ésta es otra característica que de alguna manera atraviesa a las ciencias sociales y no es específica de la didáctica. En las ciencias sociales, como focalizamos en el capítulo III, también aparece el debate acerca de si les corresponde o no intervenir en la sociedad a la que se deben en términos generales.

Asimismo, complejizando esta idea de la intervención aparece la característica del objeto educación en nuestro caso, pero lo podríamos ampliar al resto de las ciencias sociales. Expusimos en el capítulo II a partir del trabajo de Gimeno Sacristán⁴³³ que la educación era un objeto abierto e inconcluso. Dijimos en su momento que la inconclusión era una característica también compartida por el resto de las disciplinas científicas en tanto aludía a la provisionalidad de las aproximaciones al objeto de estudio, con la limitación de nuestro poder para poseer un conocimiento acabado en un momento determinado de la historia.

Pero además, nos animamos a plantear aquí, después del recorrido por los capítulos precedentes, que el ser un objeto abierto también puede ser considerado una característica del resto de las ciencias sociales y no sólo de aquellas disciplinas que se ocupan de las prácticas educativas. Este carácter propio del objeto, tal como lo conceptualiza Gimeno Sacristán, refiere a que al ir estudiándolo, el mismo va adquiriendo concreción en la práctica; nos vamos apropiando de él mientras se va desenvolviendo.

⁴³⁰ Basabe, *op.cit.*; Feldman, *op.cit.*

⁴³¹ Aludimos aquí a una didáctica normativa tal como lo hace Camilloni, 2007e.

⁴³² Frigerio, *op.cit.*

⁴³³ Gimeno Sacristán, 1978.

Desde la perspectiva que estamos desarrollando, este estudio del objeto se vincula con la intervención, lo que agrega inconclusión —como dice el autor— pero también complejidad. La construcción normativa de las disciplinas puede ser pensada como un desafío para la didáctica pero también para las ciencias sociales.

El segundo apartado del capítulo II se conforma con un eje clave para nuestra tesis, a saber, el eje histórico que involucra tres momentos en la constitución de la didáctica como disciplina: normativo, prescriptivo y descriptivo.

Si bien adelantamos en la introducción que extendemos el análisis de la didáctica como disciplina hasta su origen, ubicado por la mayoría de los autores en la publicación en el siglo XVII la *Didáctica Magna* de Comenio, el eje mencionado se evidencia en el período 1960-1990, abarcado en esta tesis.

Vimos en este capítulo los cambios sustanciales que en torno a la normatividad se iban generando en cada uno de los tres momentos antes planteados. Considerando la bibliografía disponible, podemos decir que esos tres momentos se conforman a partir de conceptualizarse en ellos diferentes articulaciones/desarticulaciones entre conocimientos, valores, normas y prácticas.

Con el propósito de resaltar aquellos puntos que luego nos facilitarán la comparación con la reflexión epistemológica y metodológica en las ciencias sociales, recordamos que el primer momento denominado normativo en la didáctica evidencia aún en los años '60 las marcas de su origen como disciplina. Encontramos obras de didáctica publicadas en nuestro país o extranjeras pero traducidas y publicadas por editoriales locales que dan muestras de una articulación esencial entre conocimiento, valores, normas y prácticas, o entre lo que Gimeno Sacristán⁴³⁴ analiza como los componentes explicativo, normativo y utópico constitutivos de las ciencias de la educación, también pertinentes para la didáctica como lo expone Davini⁴³⁵.

En este primer momento normativo en la didáctica, como ya expusimos en el capítulo correspondiente, la constitución de la norma —inseparable del surgimiento de la didáctica como disciplina— se presenta en articulación con un proyecto político-educativo y con una axiología explícita que postula qué se debe enseñar porque es bueno⁴³⁶.

⁴³⁴ Gimeno Sacristán, *op.cit.*

⁴³⁵ Davini, 1996.

⁴³⁶ Camilloni, Alicia (1997). "Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica". *Revista Novedades Educativas*, 84, 4-7; citado en Cols, 2003a. También: Camilloni, *op.cit.*

Hacia finales de los años '60 y principios de los '70, diferentes autores describen una serie de cambios en la didáctica pero también algunos más amplios que se dan a nivel social, que impactan en la normatividad tal como venía siendo entendida. Hablamos aquí de una didáctica prescriptiva o de un momento prescriptivo en el que, básicamente, se produce una exacerbación del cómo hacer desgajado de otras consideraciones teóricas, ideológico-políticas y valorativas. Así, se exalta la elaboración de técnicas cuya utilización posibilite el alcance eficiente de los resultados⁴³⁷, al margen de la discusión utópico-política que estas modalidades acarrearán⁴³⁸.

En la literatura didáctica se evidencia este quiebre en lo que respecta a las cuestiones de la normatividad, tal como fuera planteada en sus inicios, a partir de la introducción de la teoría curricular norteamericana sobre fines de los años '60. Asimismo es de destacar el impulso que la planificación social y educativa en particular sufre en esos años en los que el furor planificador se intenta implantar como estrategia para el mejoramiento de los países subdesarrollados.

Posteriormente, la dictadura militar de 1976 refuerza la difusión y utilización de trabajos de una didáctica tecnicista, con visos de neutralidad y que contribuya a la formación de un docente como técnico con capacidad de alcanzar los objetivos propuestos en el *curriculum* oficial.

La década del '80 en nuestro país, con la apertura democrática, ve aparecer un conjunto de obras pertenecientes a las corrientes práctica y crítica, que habían emergido en otros ámbitos con anterioridad. Expusimos oportunamente nuestro interés en analizar la corriente denominada práctica y sus críticas a las prescripciones con pretensiones de generalidad y aplicabilidad universal anteriores.

Los trabajos y autores de la corriente mencionada buscan revalorizar la singularidad de la práctica, la autonomía y capacidad profesional de los docentes, la construcción conjunta de problemas y soluciones, todas cuestiones alejadas de los postulados esgrimidos por el tecnicismo. Las obras didácticas y curriculares de este período priorizan una mirada más descriptiva y analítica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula.

Cabe recordar que el capítulo II tiene una doble intencionalidad. En primer lugar y como expusimos precedentemente, pretende mostrar algunos núcleos centrales en la

En una línea similar, Barco (*op.cit.*) reserva para lo normativo la vinculación con los fines de la educación, con un proyecto educativo global y con los fundamentos de las acciones.

⁴³⁷ Camilloni, *op.cit.*

⁴³⁸ Davini, *op.cit.*

constitución de la didáctica como disciplina y especialmente los debates y posturas suscitados en torno a la constitución de la normatividad desde una perspectiva histórica.

En segundo lugar, la estructura y los contenidos desarrollados se convierten en criterios desde los cuales mirar los problemas y esquemas interpretativos que con respecto a la normatividad aparecen en la reflexión epistemológica y metodológica en las ciencias sociales, a cuyo tratamiento nos dedicamos en el **capítulo III**.

Mostramos oportunamente que encontramos en estos campos problemas análogos a aquellos que evidencia la didáctica en lo que respecta a la necesidad de articular aspectos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos.

Partimos de considerar a la reflexión epistemológica como aquella que se produce en un segundo orden o en un plano metateórico con respecto a la ciencia. Se trata en nuestro caso de un proceso permanente de análisis en las ciencias sociales en el que entran en diálogo el *corpus* de conocimientos alcanzados y los problemas a los que ellas se enfrentan en sus prácticas cotidianas de investigación.

En el período 1960-1990 comprendido en este estudio se producen importantes inflexiones en la reflexión epistemológica en lo que respecta –específicamente para nuestros intereses– a la normatividad. Como vimos, en diferentes textos se analizan cambios, giros o quiebres en esos años que, en términos generales, podrían caracterizarse por el reconocimiento de un primer momento prescriptivo, que decía cómo debía ser el conocimiento científico y qué debían hacer los científicos para lograrlo; y un segundo momento de carácter más descriptivo, en el que adquiere prioridad la explicación de las prácticas científicas.

Para la mayoría de los autores consultados y tal como analizamos, esta perspectiva más normativa se asocia con la sociología de la ciencia de Merton. Aquí se postula la existencia de una serie de normas que los científicos van internalizando durante su formación y que guían su correcto accionar. Estas normas son consensuadas, conocidas e interpretadas de manera adecuada por todos los sujetos, motivo por el que dijimos que se planteaba una relación no conflictiva entre ambas partes. El *ethos* normativo de la ciencia es uno de los puntos que ha encontrado mayor oposición en las líneas que siguieron.

Por otra parte, mencionamos en el capítulo III a Prego⁴³⁹ quien analiza esta transición en el terreno de la filosofía de la ciencia y la enmarca en un conjunto de

⁴³⁹ Prego, *op.cit.*

transformaciones culturales más amplias que involucran, en términos generales, la crisis de la concepción heredada de ciencia. En la década del '60 se producen una serie de cambios en el plano metateórico que reconocen la cualidad social de la ciencia, sumándose a aquellas rupturas ya iniciadas en el ámbito filosófico con la obra kuhniana.

Las corrientes posteriores parten del reconocimiento de que la ciencia es un producto social y, por tanto, socio-históricamente condicionado. Además, la relación que se da entre los sujetos y las normas es problematizada ya que se entiende que aquellos interpretan estas normas en el marco de una comunidad científica y de sus particulares condiciones. Existe así una mediación y una resignificación de esas normas, concepción también inspirada en los aportes de Kuhn y que en los términos de Olivé⁴⁴⁰ señalamos como el *giro practicista*.

Dijimos oportunamente que la obra de Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, publicada en 1962 pero cuyos efectos se hicieron sentir con posterioridad, constituye un hito en la producción de estos cambios, postulando algunos principios que se enfrentan radicalmente contra las concepciones previas. Así por ejemplo, aludimos al lugar de la descripción, las revoluciones científicas, el lugar del sujeto y la comunidad científica en la interpretación de las normas.

La sociología de la ciencia posmertoniana, como vimos, abarca una serie de líneas teóricas diversas que podrían caracterizarse genéricamente con la expresión que utiliza Prego⁴⁴¹, a saber, revolución cognitiva, y que van encontrando disímiles puntos de oposición al planteo precedente.

Destacamos en el capítulo III la revolución constructivista iniciada por Bloor y Barnes con el Programa Fuerte de la Escuela de Edimburgo y continuada por aquellos estudios de laboratorio como el de Latour y Knorr Cetina. Se enfatiza en esta perspectiva que el conocimiento científico debe ser explicado por sus causas sociales, al igual que otros hechos y procesos, analizando prioritariamente la *ciencia mientras se hace* y no tanto la *ciencia hecha*⁴⁴².

Estas nuevas formas de pensar la sociología del conocimiento habilitan una mirada más interpretativa o explicativa sobre las prácticas, dejando de lado aquella más prescriptiva, que resulta relevante para esa transición que con respecto a la normatividad queremos caracterizar en este plano de reflexión metateórica.

⁴⁴⁰ Olivé, *op.cit.*

⁴⁴¹ Prego, *op.cit.*

⁴⁴² Como dijimos en el capítulo correspondiente, estas expresiones están tomadas de Kreimer, *op.cit.*

En el segundo apartado del capítulo, cuando nos dedicamos a la reflexión metodológica, también nos encontramos con algunos de estos cambios en lo que a la constitución de la normatividad se refiere. Incluimos trabajos que evidencian un cierto grado de reflexión sobre los supuestos y los métodos utilizados en una investigación.

Mencionamos oportunamente el trabajo que realizan Archenti y Piovani⁴⁴³ a propósito de los debates metodológicos contemporáneos y la centralidad que en la década del '60 adquiere la tensión normatividad/prescripción y descripción/explicación.

Analizamos las variaciones con respecto a la normatividad en la reflexión metodológica desde dos enfoques prioritarios, a saber, el estándar y el interpretativo; cada uno de los cuales se sustenta en diferentes supuestos ontológicos, teórico-epistemológicos y defiende, por tanto, la producción de un conocimiento válido a partir de determinados métodos.

Vimos en su momento que el positivismo se convierte en la expresión metodológica más acabada para la primer perspectiva mencionada y la estrategia metodológica que se prioriza es el método de la asociación, considerado el adecuado para que las ciencias sociales puedan alcanzar la rigurosidad en la producción del conocimiento y las características que el mismo posee en las ciencias naturales. Este enfoque se va afianzando en el transcurso del siglo XX con diferentes aportes que persiguen la identificación de variables, su cuantificación y posibilidad de establecer las relaciones entre ellas como la forma de explicar la ocurrencia de los fenómenos.

En contraste, se van conformando progresivamente enfoques metodológicos no estándar que en la década del '60 adquieren auge. A pesar de las disparidades, un rasgo básico refiere a la interpretación del sentido que los sujetos le asignan a sus acciones, partiendo del supuesto que el objeto de estudio de las ciencias sociales es un sujeto, al igual que el investigador, y no un hecho social como postulaba Durkheim.

La interpretación hermenéutica es tomada y perfeccionada por diferentes teóricos en un intento de constituir una base epistemológica alternativa para las ciencias sociales. Se persigue el reconocimiento de que éstas tienen un objeto de estudio con características particulares y que, por tanto, requiere de una metodología acorde⁴⁴⁴.

Para concluir este segundo apartado, reflexionamos acerca de la presencia del componente normativo en la metodología. Vimos que en ambos enfoques –estándar y no estándar– aparece ese lugar de normatividad/prescripción desde el que la

⁴⁴³ Archenti y Piovani, *op.cit.*

⁴⁴⁴ Carr y Kemmis, *op.cit.*; Archenti y Piovani, *op.cit.*

metodología dice cómo las ciencias sociales –en nuestro caso– deben investigar sus objetos de estudio.

Con estos insumos y para completar el “arco analítico” propuesto para esta tesis, construimos el **capítulo IV**. El eje que da estructura a este capítulo, como dijimos, se conforma en torno a una serie de *cruces* entre las disciplinas abordadas previamente. Así es que nos propusimos volver la mirada sobre la didáctica con las categorías que pudimos construir en el recorrido realizado en el capítulo III con la intención de enriquecer la reflexión que en nuestra disciplina de base se genera en torno a la normatividad.

Asimismo, antes de presentar aquí los aspectos centrales a los que arribamos con la elaboración de estos cruces, quisiéramos destacar el lugar de articulación que les asignamos entre esta tesis de maestría que encuentra en este punto un cierre provisorio y la tesis doctoral que pretende continuar y profundizar aquellas cuestiones nodales aquí presentadas.

Esta última tesis se realiza en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación⁴⁴⁵ y pretende retomar los debates en torno a la normatividad en la didáctica, incluyendo también al *curriculum* por sus afinidades disciplinarias y sus vinculaciones históricas en nuestro país con aquella, desde perspectivas epistemológicas y metodológicas contemporáneas. Para estos análisis se construye un *corpus* de obras didácticas y curriculares publicadas entre los años 1960 y 1990, nacionales o extranjeras con impacto en la producción local, representativas de posturas contrastantes en el eje normativo/prescriptivo/descriptivo.

Es en este sentido que al recordar lo central de cada uno de los seis cruces del capítulo IV, dejaremos abiertas algunas líneas que serán luego retomadas en la tesis doctoral al momento de analizar estas obras.

En el primer cruce nos dedicamos a analizar la *disponibilidad de saberes interdisciplinarios para realizar una reflexión de segundo orden en una disciplina*. Lo planteamos como un cruce importante ya que consideramos que sintetiza el recorrido que intentamos realizar en esta tesis, concretando un “arco analítico” que nos permite llevar a cabo una reflexión de segundo orden *en la didáctica*⁴⁴⁶.

⁴⁴⁵ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Director de tesis: Dr. Juan Ignacio Piovani.

⁴⁴⁶ Acá recuperamos la diferenciación ya expuesta entre “investigación en” e “investigación sobre” que postula Ardoino, *op.cit.*

Vimos que para los diferentes autores –proviengan éstos del campo didáctico o de aquellos epistemológico o metodológico– es indispensable la complementariedad de saberes filosóficos y disciplinares al momento de iniciar una reflexión de segundo orden. En nuestro caso particular, la revisión de algunas categorías propias de las perspectivas epistemológicas y metodológicas era fundamental para enriquecer el debate en torno a la normatividad en la didáctica, partiendo del supuesto que pensar a esta disciplina como normativa o estudiar sus problemas de normatividad, demanda un ejercicio metateórico sobre sí misma.

En este marco, nos preguntamos por la presencia de saberes interdisciplinarios en las obras didácticas y curriculares que analizaremos en la tesis doctoral, si además de los saberes didácticos y/o curriculares específicos aparecen otros explícitamente planteados, provengan de las ciencias sociales en general o de la reflexión epistemológica, permitiendo enriquecer la mirada sobre el propio objeto de estudio o realizar algún tipo de reflexión metateórica sobre la disciplina. Asimismo, prestaremos atención a si se abordan en los trabajos algunos de los problemas aquí expuestos, como por ejemplo, *status* disciplinar, límites, incumbencias, posibilidades de acción con respecto a su objeto, etc.

Por su parte, en el segundo cruce desarrollado en esta tesis, nos dedicamos a la *presencia de un momento normativo/prescriptivo y otro descriptivo/interpretativo en la conformación disciplinar*. Si bien son ambos momentos, como vimos, los que ponen en evidencia en su transición los cambios con respecto a la normatividad, fundamentamos la importancia de considerar para la didáctica tres momentos –a saber, normativo, prescriptivo y descriptivo– atendiendo a su especificidad disciplinar.

No aparece –al menos hasta donde hemos podido indagar– la diferenciación a un momento normativo y otro prescriptivo en la reflexión epistemológica y metodológica. Aquí se habla de una sociología de la ciencia mertoniana, de carácter normativo; e incluso de un momento en el que la tendencia era la elaboración de normas abstractas tendientes a regir el comportamiento de las prácticas científicas.

En la didáctica, por su lado, atendiendo a sus particularidades y a los rasgos adquiridos en su desarrollo en nuestro país, sí aparece este primer momento normativo, comprometido abiertamente con la concreción de ciertos valores y un proyecto utópico-político, seguido de un momento más prescriptivo, en el que se despoja el *cómo hacer* de los sustentos teóricos, epistemológicos y valorativos precedentes.

Luego aparece en las tres disciplinas aquí consideradas un giro importante en lo que se refiere a la normatividad. Se inicia un momento que podríamos caracterizar como descriptivo/interpretativo. Se exalta, tal como abordamos, lo singular, los sentidos que los sujetos asignan a sus acciones, la interpretación de dichos sentidos, etc.

Del recorrido por este cruce se desprenden algunas líneas interesantes para el análisis empírico posterior. Como las obras que conforman el *corpus* empírico son representativas de cada uno de los tres momentos y pueden además evidenciar matices al interior de cada uno de ellos, resulta posible indagar, en primer lugar, qué tipo de mirada construyen sobre las prácticas educativas y de enseñanza. Es decir, si es un trabajo que busca orientar la práctica o sólo describirla. Si persigue su intervención entonces habría que indagar cuáles son las características de dichas orientaciones; la forma en la que están planteadas y la explicitación de las fuentes utilizadas en su construcción. Si se pretende en cambio describir las prácticas, se puede analizar si es un texto que da cuenta de una realidad investigada o conocida, o si está proponiendo una metodología de investigación; qué categorías se incorporan; cuál es el lugar que se le asigna al sujeto y a las prácticas; qué espacio le caben a las propuestas de intervención; etc.

Asimismo, en un segundo momento del estudio, se puede buscar establecer algunas comparaciones entre las obras didácticas y curriculares de diferentes períodos con la intención de hallar evidencias de las transiciones descritas en los capítulos II y III entre los diferentes momentos.

Luego de repasar estos análisis que contemplan la presencia de dos momentos en el desarrollo disciplinar, nos introducimos en el tercer cruce para presentar algunas *propuestas de articulación de los aspectos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos*. Mencionamos oportunamente que no se trataría de planteos que estrictamente se ajustan al período abarcado en esta tesis, no obstante su consideración nos ha permitido reflexionar acerca de la normatividad en la didáctica.

A partir del recorrido realizado en el capítulo III, podríamos decir que hay diferentes autores que reconocen la importancia de articular un aspecto normativo en la epistemología o filosofía de la ciencia –tal como lo plantea Schuster⁴⁴⁷– y en la

⁴⁴⁷ Schuster, *op.cit.*

metodología –según lo expone Marradi⁴⁴⁸– con otro descriptivo, en lo que podría considerarse un intento de establecer ciertas orientaciones acerca de lo que es bueno o adecuado realizar en una situación particular que contengan información sobre las prácticas reales de investigación.

En una línea de articulación similar la didáctica estaría construyendo sus desafíos actuales como disciplina normativa. Tal vez en este punto adquiere sentido el recorrido histórico que nos llevó hasta los orígenes disciplinares en el siglo XVII en tanto en la actualidad se plantearía la recuperación de este aspecto característico, sin dejar de contemplar en el *cómo se debe enseñar* los aportes provenientes del *cómo es la enseñanza*, en el marco de un determinado proyecto político-educativo.

Como dijimos, estas propuestas de articulación se inclinarían por la superación de aquellos planteos dicotómicos más orientados a postular una disciplina que busque o elaborar reglas abstractas acerca de cómo deben llevarse a cabo las prácticas científicas o de enseñanza –según los casos– o alcanzar la descripción/interpretación de las mismas.

Conceptualizamos a lo normativo como una parte constitutiva de la intervención en la didáctica junto con los componentes valorativo y explicativo. Hipotetizamos sobre la posibilidad de pensar con estas categorías la responsabilidad de las ciencias sociales en la sociedad actual.

Por otro lado, en lo que respecta a las líneas de análisis empírico que desde aquí se desprenden, consideramos que puede ser valioso visualizar si aparecen ambos componentes en las obras didácticas y curriculares o si hay una ponderación de alguno de ellos en particular. Si bien por lo antes expuesto las obras seleccionadas representarían posturas contrastantes con respecto a la normatividad y se podría esperar que en ellas se priorice un componente disciplinar por sobre el otro, la conjunción de elementos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos puede ser igualmente analizada.

En cuarto lugar, aludimos al cruce denominado *aspectos que constituyen la norma: el lugar de la investigación empírica*. Comenzamos postulando la importancia de la investigación de las prácticas científicas y de enseñanza, según los casos, en la conformación de la norma, en consonancia con lo expuesto precedentemente.

⁴⁴⁸ Marradi, *op.cit.* Cabe recordar que el autor reconoce en este trabajo una diferencia entre lo normativo y lo prescriptivo coincidente con aquellas discriminaciones que realizamos para el campo de la didáctica en el capítulo II.

Luego, al volver la mirada analítica sobre la didáctica, planteamos, siguiendo a Camilloni⁴⁴⁹, la influencia de otros aspectos además de la investigación empírica en la construcción de la didáctica como disciplina y de la normatividad en particular.

Teniendo en cuenta los desarrollos de los capítulos anteriores, recordamos que expusimos que la conformación de la norma didáctica contemplaría, en primera instancia, los aportes de la investigación empírica acerca de las prácticas de enseñanza – incluyendo su dimensión individual y social– y del sentido de las mismas así como también los conocimientos producidos por la didáctica y por las diferentes disciplinas que se ocupan de estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de sus intenciones para con ellos, y que pasan a formar parte del componente explicativo de nuestra disciplina.

En segundo lugar podríamos mencionar los valores y los fines de la educación. Cualquier norma didáctica debería tenerlos en cuenta, buscando su adecuación a ellos y su alcance. La definición de la norma se asienta en un posicionamiento político-valorativo.

En tercer término, aparecería en la conformación de la norma la contemplación de cuestiones generales, con cierto grado de reproducibilidad, y lo contingente, lo inédito. En la elaboración de la normatividad didáctica, el didacta deberá contemplar ambos tipos de elementos porque habrá aspectos que son compartidos por distintas prácticas de enseñanza, que se pueden comparar, pero habrá otros que son singulares, propios de cada situación. Ambos, entonces, deberían ser contemplados al momento de construir orientaciones didácticas para la enseñanza.

Por último, figuraría otro eje de consideraciones al momento de pensar la norma que podríamos conceptualizar como “el sujeto y su contexto”. Contexto que aporta un marco de sentidos a las acciones y a las interpretaciones de las acciones, pero a su vez imprime condicionamientos exteriores al sujeto.

Al momento de analizar el *corpus* empírico en la tesis doctoral, encontramos en este cruce elementos valiosos para analizar las obras didácticas y curriculares seleccionadas. Habría que indagar en las obras cuáles son los aspectos que se mencionan para la conformación de la normatividad sea en la didáctica o en el *curriculum*. Mencionamos nosotros algunos de ellos y en distintos planos de análisis

⁴⁴⁹ Camilloni, 1993.

que pueden estar contemplados o hasta aparecer algunos nuevos en función de las orientaciones de cada trabajo.

En quinto lugar, mencionamos el cruce relativo al *carácter de la norma en una disciplina normativa*. Podríamos concluir que la normatividad en las disciplinas que estamos estudiando en esta tesis, deben elaborarse de manera tal que puedan ser trasladadas críticamente a la práctica, para decirlo en los términos en los que Stenhouse⁴⁵⁰ conceptualiza el *curriculum*.

Con otras palabras, podríamos pensar en una normativa de “*textura abierta*” – como la entiende Frigerio⁴⁵¹ – o que habilite ciertos márgenes para que los docentes puedan interpretar y adecuar su sentido a sus particulares condiciones de enseñanza. Por los desarrollos precedentes no podemos aludir a una norma que resulte hermética a las resignificaciones que los sujetos puedan realizar sobre ella.

Para el análisis de las obras, este cruce nos orienta a mirar el lugar que le cabe o que le corresponde o que se le reserva al sujeto docente en la interpretación de la norma. Si se trata de una norma más o menos abierta que da lugar a las interpretaciones y adecuaciones a las particulares condiciones de trabajo áulico. Asimismo, se pueden considerar las explícitas enunciaciones al lugar de los docentes en estas cuestiones que configuran sus posibilidades de acción desde un extremo que se define en la aplicación lineal de la prescripción hasta otro opuesto vinculado a la interpretación y adecuación de la misma a los particulares contextos de actuación.

Finalmente, expusimos en el sexto cruce *las teorías de alcance intermedio o las teorías cercanas a la práctica*. Nuevamente aparece un punto de confluencia entre la didáctica, la epistemología y la metodología, según el recorrido realizado, en tanto se postula la importancia de elaborar teorías que permitan abordar problemas puntuales de manera profunda, pero también vincularse con explicaciones más generales acerca del comportamiento de los procesos sociales. Prego⁴⁵² lo expresa de manera similar cuando postula que para la sociología el desafío está en construir este tipo de teorías relativas a un conjunto limitado de datos pero sin perder de vista la importancia de avanzar hacia la constitución de un sistema conceptual integrado.

⁴⁵⁰ Stenhouse, *op.cit.*

⁴⁵¹ Frigerio, *op.cit.*, p.27.

⁴⁵² Prego, *op.cit.*

Planteamos relaciones entre estas conceptualizaciones y aquella postulada por Gimeno Sacristán⁴⁵³ quien considera que la pedagogía y las ciencias de la educación se ubican en un lugar de indefinición intermedia, o aquella de Stenhouse⁴⁵⁴ para quien los estudios del *curriculum* y de la educación deben cruzarse con las circunstancias de la práctica.

En este sentido, el tipo de teorías que hemos incluido en este cruce, deberían realizar un trabajo intermedio entre las grandes teorizaciones y los problemas de la práctica, entre el *corpus* de saberes didácticos y curriculares, con su carga interdisciplinaria importante, y las circunstancias de la práctica.

Vimos en el capítulo IV algunas características de la práctica educativa. Entre ellas podemos recordar: 1– que la práctica tiene una intencionalidad por lo que su comprensión no puede realizarse al margen de los motivos y saberes que la mueven; 2– que los sujetos practicantes realizan sus propias interpretaciones sobre los sentidos de la práctica y que a su vez éstos tienen una dimensión que es social; 3– que las prácticas portan una dimensión histórica relativa a cada situación y a las tradiciones educativas más profundas que la marcan; 4– que las prácticas tienen también una dimensión política que abre la posibilidad de analizarlas en cuanto a las relaciones de poder que se tejen entre los practicantes.

Por último, visualizamos en este cruce cierta potencialidad para el análisis de las obras didácticas y curriculares de la tesis doctoral en lo que respecta a realizar un balance de la producción en su conjunto que permita concluir si la didáctica o el *curriculum* para el autor del trabajo quedarían configuradas como disciplinas que se desarrollan en esa zona de indefinición intermedia que menciona Gimeno Sacristán. Se podría ver la articulación de elementos macro y micro, la preocupación por desarrollar un *corpus* de conocimientos teóricos y su posible vinculación con la resolución de los urgentes problemas de la práctica.

Damos aquí por concluido nuestro trabajo. Hemos podido analizar y reflexionar acerca de la normatividad en la didáctica y sus vinculaciones con planteos acordes en perspectivas epistemológicas y metodológicas contemporáneas en las ciencias sociales. Como expusimos, sostenemos que la continuidad de esta investigación debe realizarse en el análisis empírico de algunas obras didácticas y curriculares que posibilite ilustrar y enriquecer estos desarrollos de carácter teórico.

⁴⁵³ Gimeno Sacristán, 1998.

⁴⁵⁴ Stenhouse, *op.cit.*

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena Libia. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.
- ACHILLI, Elena Libia. (2000). *Investigación y formación docente* (Colección Universitaria, Serie Formación Docente). Rosario, Argentina: Laborde.
- ACHILLI, Elena Libia. (s/f). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. s/l: s/e.
- ALI JAFELLA, Sara. (1999). Perspectivas filosóficas en las teorías de la educación de Argentina en el siglo XX. Un enfoque desde la formación de profesores. *Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa* Cipolletti, Río Negro.
- ALI JAFELLA, Sara. (2001). Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920): Influencias filosóficas, científicas y educacionales. *Ponencia presentada en el II Congreso de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue*. Cipolletti, Río Negro.
- ALI JAFELLA, Sara. (2002). Oposiciones epistemológicas en el ámbito universitario de Argentina y Estados Unidos a partir de la declinación del pensamiento positivista: 1920-1950. Una aproximación desde la formación de profesores en filosofía y ciencias de la educación. *Ponencia presentada en el Tercer Encuentro "La Universidad como Objeto de Investigación", Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.
- ALI JAFELLA, Sara. (2006). *Travesías filosóficas y sociales de la "escuela nueva" en Europa y Estados Unidos* (1a. ed.). (Colección Universitaria). La Plata: Al Margen.
- ALTAMIRANO, Carlos. (2006). *Intelectuales. Notas de investigación* (Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación). Colombia: Norma.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo 5: "Didáctica y Curriculum: dos tradiciones, dos culturas, un campo común de estudio y de trabajo". (pp.171-184).
- ANGULO RASCO, José Félix. (1994a). "Enfoque práctico del curriculum (capítulo 6)". Angulo Rasco, José Félix, y Blanco, Nieves (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.111-132). Málaga: Aljibe.
- ANGULO RASCO, José Félix. (1994b). "Enfoque tecnológico del curriculum (capítulo 5)". Angulo Rasco, José Félix, y Blanco García, Nieves. *Op.cit.* (pp.79-109).
- ARAUJO, Sonia. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica* (1a. ed.). (Cuadernos Universitarios) No. 13. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ARCHENTI, Nélida, y PIOVANI, Juan Ignacio. (2007). "Los debates metodológicos contemporáneos (capítulo 2)". Marradi, Alberto, Archenti, Nélida, y Piovani, Juan Ignacio *Metodología de las ciencias sociales* (1a. ed., pp.29-46). Buenos Aires: Emecé.
- ARDOINO, Jacques. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica* (1a. ed.). (Colección formación de formadores) No. 13. Buenos Aires: Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ASSAEL, Jenny, EDWARDS, Verónica, y LÓPEZ, Graciela. (1992). Apuntes sobre el proceso de construcción etnográfica en la investigación educativa. *Apuntes etnográficos del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación Chile*: Mimeo.
- BARBOSA MOREIRA, Antonio Flavio. (1999). "Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras". *Propuesta Educativa. Novedades Educativas, FLACSO*, (Año 10, N° 20), 24-30.
- BARCO DE SURGHI, Susana. (1975). "¿Antididáctica o nueva didáctica? (capítulo VII)". Illich, Ivan; Barreiro, Telma; Barbosa Faría, Regina; et al. *Crisis en la didáctica* (1a. ed., Vol. 2° parte, pp.93-125). Argentina: Axis, Revista de Ciencias de la Educación.

- BARCO DE SURGHI, Susana. (1989). "Estado actual de la pedagogía y la didáctica". *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año VII, N° 12), 7-23.
- BARCO DE SURGHI, Susana. (1996). Formulación participativa del currículo universitario: ¿quién dijo que no se puede? *Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras*.
- BASABE, Laura, y COLS, Estela. (2007). "La enseñanza (capítulo 6)". Camilloni, Alicia (Comp.), *El saber didáctico* (1a. ed., pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- BASABE, Laura. (2007). "Acerca de los usos de la teoría didáctica (capítulo 8)". Camilloni, Alicia. *Op.cit.* (pp.201-231).
- BATALLÁN, Graciela, y GARCÍA, Fernando. (1992). "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar". Alliaud, Andrea, y Duschatzky, Laura (Comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.217-233). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BATALLÁN, Graciela. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria* (1a. ed.). (Cuestiones de educación). Buenos Aires: Paidós.
- BECKER SOARES, Magda. (1985). "Didáctica, una disciplina en busca de su identidad". *Revista A.N.D.E. Universidad Federal de Mina Gerais*, (Año 5, N° 9), 1-9.
- BERNSTEIN, Richard. (1982). *La reestructuración de la teoría social y política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BLOOR, David. (1998). *Conocimiento e imaginario social* (1a. ed.). (CLA-DE-MA sociología). Barcelona: Gedisa. 1971.
- BRUNER, Jerome S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción* (1a. ed.). México: UTHEA.
- BRUNER, Jerome S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa. Capítulo X: "La teoría del desarrollo como cultura" (pp.138-152).
- CAMILLONI, Alicia. (1993). "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales (capítulo 1)". Aisenberg, Beatriz, y Alderoqui, Silvia (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (1a. ed., pp.25-41). Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (1996). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica (capítulo 1)". Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; *et al.* *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.17-39). Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (2007a) (Comp.). *El saber didáctico* (1a. ed.). (Biblioteca de cuestiones de educación) No. 54. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (2007b). "El sujeto del discurso didáctico (capítulo 4)". Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.61-70).
- CAMILLONI, Alicia. (2007c). "Introducción". Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp. 13-18).
- CAMILLONI, Alicia. (2007d). "Justificación de la didáctica (capítulo 1)". Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.19-22).
- CAMILLONI, Alicia. (2007e). "Los profesores y el saber didáctico (capítulo 3)". Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.41-60).
- CANDAU, Vera Maria. (1996). "A revisão da Didática (capítulo I)". Candau, Vera Maria (Org.), *Rumo a uma nova didática* (8a. ed., pp.13-18). Petrópolis: Vozes.
- CARR, Wilfred, y KEMMIS, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- CARR, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- CIVAROLA, María Mercedes. (2005). "Una nueva lectura sobre la idea de didáctica". *Revista Internacional Magisterio*, (16).
http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=96
 Consultado Miércoles 20/06/2007
- COLS, Estela B. (2003a). El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales. *Ficha de*

circulación interna de la cátedra "Didáctica", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- COLS, Estela B. (2003b). La enseñanza como acción del profesor: tradiciones de investigación y propuestas. *III Jornadas de investigación en Educación, Educación y procesos sociales actuales: respuestas, compromisos y tensiones. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba* Mimeo.
- COLS, Estela B. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo (capítulo 5)". Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.71-124).
- COMENIO, Joan A. (2000). *Didáctica Magna* (11a. ed.). ("Sepan cuántos...") No. 167. México: Porrúa. 1922.
- CONTRERAS DOMINGO, José. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- COSCARELLI, María Raquel, y PICCO, Sofía. (2006). "Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión". *Revista Escenarios/11 Relaciones entre Universidades y Sociedad: Algunas Reflexiones Teóricas y Experiencias Interdisciplinarias de Proyectos de Extensión*, (Año 6, N° 11), 35-44.
- COSCARELLI, María Raquel, y PICCO, Sofía. (2009). "Protocurriculum: sentidos dispersos en un campo complejo (capítulo 2)". Coscarelli, María Raquel (Comp.), *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp.63-85). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- DAVINI, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (1a. ed.). (Cuestiones de educación). Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2)". Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; *et al. Op.cit.* (pp.41-73).
- DAVINI, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- DE LA MORA, Gabriel. (2000). "Prólogo". Comenio, Joan A. *Didáctica Magna* (11a. ed., p.IX-XXXVIII). México: Porrúa.
- DELAMONT, Sara. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel, Kapelusz.
- DEWEY, John. (1950). *Lógica. Teoría de la investigación* (1a. ed.). (Obras de Filosofía). México: Fondo de Cultura Económica. 1938.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1998). "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos". *Revista Perfiles. CESU-UNAM*, (79-80).
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española. (2001). 22ª edición. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1995). 1ª edición. México: Aula Santillana.
- DUSSEL, Inés, y CARUSO, Marcelo. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, Inés. (2001). "¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX (capítulo 2)". Pineau, Pablo, Dussel, Inés, y Carusso, Marcelo *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp.53-91). Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". *Cuadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- EGUÍA, Amalia, y PIOVANI, Juan Ignacio. (2003). "Metodología de investigación. Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis". *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, (Año 2, Nro.17), 21-35 .
- ELLIOT, John. (1995). "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular". AA.VV. *Volver a pensar la educación. Prácticas y*

- discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)* (1a. ed., Vol. II, pp.245-272). España: Fundación Paideia; Morata.
- ERICKSON, Frederick. (1990). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza (capítulo IV)". Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (1a. ed., pp.195-247). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- FATTORE, Natalia. (2007). "Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos". Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela; y Frigerio, Graciela (Comps.), *Las formas de lo escolar* (1a. ed., pp.13-32). Buenos Aires: Del Estante.
- FEENEY, Silvina. (2007). "La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina (capítulo 7)". Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.163-199).
- FELDMAN, Daniel. (2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza* (1a. edición, 2a. reimpresión ed.). Buenos Aires: Aique. 1999.
- FENSTERMACHER, Gary D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (1a. ed., Vol. I, pp.149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- FERRATER MORA, José. (1994). *Diccionario de Filosofía* (1a. edición revisada, aumentada y actualizada ed.). Barcelona: Ariel S.A.
- FERRY, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación* (Colección formación de formadores) No. 6. Buenos Aires: Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FOLLARI, Roberto. (1998). "Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa". *Revista de Ciencias Sociales*, (9), 207-223.
- FOLLARI, Roberto. (2000). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Sapiens.
- FRIGERIO, Graciela. (1991). "Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos (capítulo 1)". Frigerio, Graciela (Comp.), *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (1a. ed., Vol. I, pp.17-45). Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- FURLÁN, Alfredo, y PASILLAS, Miguel Ángel. (1993). "Investigación y campo pedagógico". *Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año XI, N°20), 7-26.
- FURLÁN, Alfredo. (1999). "Entrevista a Ángel Díaz Barriga: la didáctica y nuestros días". *Propuesta Educativa. Novedades Educativas, FLACSO*, (Año 10, n° 20), 31-36.
- GAETA, Rodolfo, y GENTILE, Nélica. (1998). *Thomas Kuhn. De los Paradigmas a la Teoría Evolucionista* (4a. ed.). Buenos Aires: Eudeba. 1995.
- GAETA, Rodolfo, y LUCERO, Susana. (1996). *Imre Lakatos. El falsacionismo sofisticado* (2a. ed.). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. 1995.
- GARRIDO PIMENTA, Selma. (1998). "Cap a una resignificació de la Didàctica Ciències de l' Educació, Pedagogia i Didàctica: una revisió conceptual i una síntesi provisional". *Temps d' Educació, Revista de la Divisió de Ciències de l' Educació, Universitat de Barcelona*, (19), 221-251.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1978). "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". Escolano, Agustín Benito *Epistemología y educación* (pp.158-167). Salamanca: Sígueme.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1993). "El curriculum ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? (capítulo VI)". Gimeno Sacristán, José, y Pérez Gómez, Ángel *Comprender y transformar la enseñanza* (2a. ed., pp.137-170). Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1997). "Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica pedagógica (capítulo 1)". Gimeno Sacristán, José *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo* (pp.7-23). Buenos Aires: Lugar/ Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).

- GIMENO SACRISTÁN, José. (1998). *Poderes inestables en educación* (Pedagogía). Madrid: Morata.
- GOODSON, Ivor F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOODSON, Ivor F. (2000). *El cambio en el curriculum* (1a. ed.). (Colección Repensar la educación) No. 9. Barcelona: Octaedro.
- GRUNDY, Shirley. (1994). *Producto y praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUBER, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (1a. ed.). Argentina: Grupo Editorial Norma.
- HABERMAS, Jürgen. (1982). *Conocimiento e interés* (1a. ed.). Madrid: Taurus.
- HABERMAS, Jürgen. (1992). "Conocimiento e interés". Habermas, Jürgen *Ciencia y técnica como "ideología"* (2a. ed., pp.159-181). Madrid: Tecnos.
- HAMILTON, David. (1999). "La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)". *Revista Propuesta Educativa*, (Año 10, N° 20), 6-13.
- HAMMERSLEY, Martyn, y ATKINSON, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (1a. ed.). Barcelona: Paidós. 1983.
- JACKSON, Philip. (1992). *La vida en las aulas* (2a. ed.). Madrid: Morata.
- KEMMIS, Stephen. (1990). "Introducción". Carr, Wilfred *Hacia una ciencia crítica de la educación* (pp.7-38). Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, Stephen. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 1986.
- KREIMER, Pablo. (2005). "Estudio preliminar: El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?". Knorr Cetina, Karin *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia* (pp.11-44). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- LATOUR, Bruno. (1992a). "Introducción. Abrir la caja negra de Pandora". Latour, Bruno *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad* (1a. ed., pp.1-17). Barcelona: Labor.
- LATOUR, Bruno. (1992b). "Post scriptum. Un giro más después del giro social". Latour, Bruno *Op.cit.* (pp.245-261).
- LORES ARNAIZ, María del Rosario. (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas* (Colección Textos). Buenos Aires: Belgrano.
- LUZURIAGA, Lorenzo. (1958). *Pedagogía* (4a. ed.). Buenos Aires: Losada.
- MARDONES, José María. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (1a. ed.). Barcelona: Anthropos. 1982.
- MARRADI, Alberto. (2007a). "Tres aproximaciones a la ciencia (capítulo 1)". Marradi, Alberto, Archenti, Nélica, y Piovani, Juan Ignacio *Op.cit.* (pp.17-27).
- MARRADI, Alberto. (2007b). "Método, metodología, técnicas (capítulo 3)". Marradi, Alberto, Archenti, Nélica, y Piovani, Juan Ignacio *Op.cit.* (pp.47-60).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (2004). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *X Congreso Fedicaria, Valencia*. <http://www.fmrppv.org/eets/fedi.doc> Consultado Viernes 15/06/2007.
- MARTÍNEZ, Sergio F., y OLIVÉ, León. (1997). "Introducción". Martínez, Sergio F., y Olivé, León (Comps.), *Epistemología evolucionista* (1a. ed., pp.11-23). México: Paidós.
- MERTON, Robert K. (1970). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica. 1949.
- NARODOWSKI, Mariano. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- NASSIF, Ricardo. (1958). *Pedagogía General* (1a. ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- NASSIF, Ricardo. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos

Aires: Cincel.

- OLIVÉ, León. (1985). "Introducción". Olivé, León (Comp.), *La explicación social del conocimiento* (1a. ed., pp.7-52). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- OLIVÉ, León. (1995). *Racionalidad epistémica*. Madrid: Trotta.
- OLIVÉ, León. (2004). "De la estructura normativa de la ciencia a las prácticas científicas. Normas y valores en la ciencia: La concepción mertoniana y el enfoque «practicista»". Valero Matas, Jesús A. (Coord.), *Sociología de la ciencia* (pp.57-80). Madrid: EDAF.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1993a). "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa (capítulo V)". Gimeno Sacristán, José, y Pérez Gómez, Ángel I. *Op.cit.* (pp.115-136).
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1993b). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas (capítulo XI)". Gimeno Sacristán, José, y Pérez Gómez, Ángel I. *Op.cit.* (pp.398-429).
- PICCO, Sofia. (2007). Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagógica y Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920. *Tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, dirigida por María Raquel Coscarelli* Mimeo. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?e=d-10000-00---off-0tesis--00-0--0-10-0--0-0---0prompt-10---4-----dte-4-0-11--11-es-50-0--20-about-plcco-es-00-0-1-00-0-0-11-10-0-00-00-0-0-11-0-0utfZz-8-00&a=d&c=tesis&cl=CL1.16&d=HASH019782d1881a7bfac5ce9201>
- PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés, y CARUSO, Marcelo. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escrito sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PINEAU, Pablo. (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización". Cucuza, Rubén (Comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PIOVANI, Juan Ignacio coordinador, ADRIANI, Luis, ALZUGARAY, Lucas, EGUÍA, Amalia, GÓMEZ ROJAS, Valeria, IULIANO, Rodolfo et al. (2008). "Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología". Cohen, Néstor, y Piovani, Juan Ignacio (Comps.), *La metodología de la investigación en debate* (1a. ed., pp.121-196). Buenos Aires: EDULP; EUDEBA.
- PIOVANI, Juan Ignacio. (2006). "Relativismo y representación de la diversidad cultural: hacia una integración de la reflexión filosófica y la investigación empírica". Di Gregori, María Cristina, y Di Berardino, A. (Eds.), *Conocimiento, realidad y relativismo* (pp.193-207). México: UNAM.
- POGGI, Margarita. (1997). "Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar". Poggi, Margarita (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp.79-100). Buenos Aires: Kapelusz.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- PREGO, Carlos A. (1992). *Las bases sociales del conocimiento científico. La revolución cognitiva en sociología de la ciencia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino. (1995). "Límites del discurso didáctico actual". AA.VV. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)* (1a. ed., Vol. II, pp.45-60). España: Fundación Paideia; Morata.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. (1997). "Curriculum, racionalidad y discurso didáctico". Poggi, Margarita. *Op.cit.* (pp.21-59).
- SCHUSTER, Federico L. (2001). "Exposición". Schuster, Federico L., Giarraca, N., Aparicio, S., et al. *El oficio de investigador* (pp.11-51). Buenos Aires: Homo Sapiens; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SCHUSTER, Federico L. (2007). *Presentación del libro: MARRADI, Alberto, ARCHENTI, Nélida, y PIOVANI, Juan Ignacio. (2007). Metodología de las ciencias sociales (1a. ed.). Buenos Aires: Emecé.*

- SCHUSTER, Federico L., y PECHENY, Mario. (2002). "Objetividad sin neutralidad valorativa según Jürgen Habermas". Schuster, Federico L. (Comp.), *Filosofía y métodos de las ciencias sociales* (pp.237-263). Buenos Aires: Manantial.
- SCHWAB, Joseph. (1973). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El ateneo.
- SHAPIRO, Svy. (1990). "Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo". *Revista de Educación*, (291), 33-54.
- SHULMAN, Lee S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". Wittrock, Merlin C. *Op.cit.* (pp.9-91).
- SILBER, Julia. (1996). Intervención pedagógica. *Ficha de circulación interna de la cátedra Pedagogía Sistemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.
- SILBER, Julia. (1997). Otra vez pedagogía. *Ficha de circulación interna de la cátedra Pedagogía Sistemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.
- SOUTO, Marta. (1995). "La formación de formadores. Un punto de partida". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, (Año IV, N° 7), 26-32.
- SOUTO, Marta. (1996). "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal (capítulo 5)". Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, et al. *Op.cit.* (pp.117-155).
- SOUTO, Marta, y MAZZA, Diana. (2001). Encuadre metodológico. *Ficha de cátedra N° 1, "Didáctica II", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*.
- STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.
- TARDIF, Maurice, y GAUTHIER, Clermont. (2008). "El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio (capítulo X)". Paquay, Leopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne, y Perremoud, Philippe (Coords.), *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp.309-351). México: Fondo de Cultura Económica.
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TERIGI, Flavia. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- VALERO MATAS, Jesús A. (2004). "Sociología de la ciencia: un análisis posmertoniano". Valero Matas, Jesús A. *Op.cit.* (pp.81-138).
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (2008). "Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa". Cohen, Néstor, y Piovani, Juan Ignacio *Op.cit.* (pp.197-218).
- VELASCO GÓMEZ, Ambrosio. (1997). *Racionalidad y cambio científico* (1a. ed.). México: Universidad Autónoma de México-Paidós.
- VON WRIGHT, Georg Henrik. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Wikipedia. La enciclopedia libre. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Portada>
- WOODS, Peter. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.